Entwicklungstendenzen in der schweizerischen Erwachsenenbildung, verglichen anhand sozialisationstheoretischer und bildungstheoretischer Gesichtspunkte

INAUGURAL-DISSERTATION

zur Erlangung der Würde eines Doctor rerum politicarum
der Rechts- und Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät
der Universität Bern

vorgelegt von

JUDITH KÖNIG
von Iffwil (Kt. Bern)

Juris Druck + Verlag Zürich
1977

Entwicklungstendenzen in der schweizerischen Erwachsenenbildung, verglichen anhand sozialisationstheoretischer und bildungstheoretischer Gesichtspunkte

INAUGURAL-DISSERTATION

zur Erlangung der Würde eines Doctor rerum politicarum
der Rechts- und Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät
der Universität Bern

vorgelegt von

JUDITH KÖNIG
von Iffwil (Kt. Bern)

Juris Druck + Verlag Zürich
1977

Die Fakultät hat diese Arbeit am 16. Juni 1977 auf Antrag von Prof. Dr. Kurt Lüscher als Dissertation angenommen, ohne zu den darin ausgesprochenen Auffassungen Stellung nehmen zu wollen.

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

ISBN 3 260 04349 7

Ich möchte all jenen danken, die zur Entstehung dieser Arbeit beitrugen. Dieser Dank gilt den Vertretern der acht Organisationen und Institutionen, die bereitwillig Material zur Verfügung stellten und auf Fragen antworteten. Besonderer Dank richtet sich an Prof. Dr. Kurt Lüscher, der die Arbeit betreute.

Im Rahmen meiner Tätigkeit an der Vorbereitungsstufe der Hochschule Aargau erhielt ich Anregungen und materielle Erleichterungen. Dr. Christoph Rauh verdanke ich zahlreiche kritische Hinweise zum empirischen Teil dieser Arbeit. Für Textgestaltung und Reinschrift danke ich vor allem Anni Wolk und Esther Fischer.

Bern, Mai 1977

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41548111_0018

INHALTSVERZEICHNIS

E R S T E R T E I L		1
BILDUNG ERWACHSENER IN DER SCHWEIZ KONZEPTION DER STUDIE		1
1.	EINLEITUNG	1
2.	BILDUNG ERWACHSENER IN DER SCHWEIZ	3
2.1.	Berufliche Erwachsenenbildung	4
2.2.	Allgemeine Erwachsenenbildung	5
3.	AUSWAHL VON ACHT ORGANISATIONEN DER ALLGEMEINEN UND BERUFLICHEN ERWACHSENENBILDUNG	7
4.	METHODISCHES VORGEHEN BEIM HERAUSARBEITEN DER TENDENZEN	8
4.1.	Benütztes Material	9
4.2.	Auswertungsgesichtspunkte	11
4.3.	Auswertungsprozess	13
Z W E I T E R T E I L		14
ENTWICKLUNGSTENDENZEN IM SELBSTVERSTAENDNIS VON ACHT ORGANISATIONEN		14
1.	VERBAND SCHWEIZERISCHER VOLKSHOCHSCHULEN (VSV)	14
1.1.	Gründung und Entwicklung bis 1963	14
1.2.	Benutzte Informationsquellen	15
1.3.	Tendenzen im Selbstverständnis	16
1.3.1.	Tendenzen im Aufgabenbereich	16
1.3.2.	Tendenzen in der allgemeinen Zielsetzung	21
1.3.3.	Tendenzen in der Legitimation	26

1.3.4.	Tendenzen im Menschenbild	27
1.3.5.	Tendenzen im Gesellschaftsbild	28
1.3.6.	Tendenzen in Methode, Lehr- und Lernmitteln, Unterrichtsorganisation	30
1.4.	Ergänzungen und Stellungnahmen von Vertretern der Organisation	33
2.	MIGROS KLUBSCHULEN	34
2.1.	Gründung und Entwicklung bis 1964	34
2.2.	Benutzte Informationsquellen	35
2.3.	Tendenzen im Selbstverständnis	36
2.3.1.	Tendenzen im Aufgabenbereich	36
2.3.2.	Tendenzen in der allgemeinen Zielsetzung	41
2.3.3.	Tendenzen in der Legitimation	45
2.3.4.	Tendenzen im Menschenbild	46
2.3.5.	Tendenzen im Gesellschaftsbild	47
2.3.6.	Tendenzen in Methode, Lehr- und Lernmitteln, Unterrichtsorganisation	48
2.4.	Ergänzungen und Stellungnahmen von Vertretern der Organisation	51
3.	KATHOLISCHE ARBEITSGEMEINSCHAFT FUER ERWACHSENENBILDUNG DER SCHWEIZ UND DES FUERSTENTUMS LIECHTENSTEIN (KAGEB)	54
3.1.	Gründung	54
3.2.	Benutzte Informationsquellen	55
3.3.	Tendenzen im Selbstverständnis	56
3.3.1.	Tendenzen im Aufgabenbereich	56
3.3.2.	Tendenzen in der allgemeinen Zielsetzung	59
3.3.3.	Tendenzen in der Legitimation	60
3.3.4.	Tendenzen im Menschenbild	62
3.3.5.	Tendenzen im Gesellschaftsbild	62
3.3.6.	Tendenzen in Methode, Lehr- und Lernmitteln, Unterrichtsorganisation	63
3.4.	Ergänzungen und Stellungnahmen von Vertretern der Organisation	65

4.	ARBEITSGEMEINSCHAFT FUER EVANGELISCHE ERWACHSENENBILDUNG (AGEB)	66
4.1.	Gründung	66
4.2.	Benutzte Informationsquellen	67
4.3.	Tendenzen im Selbstverständnis	68
4.3.1.	Tendenzen im Aufgabenbereich	68
4.3.2.	Tendenzen in der allgemeinen Zielsetzung	70
4.3.3.	Tendenzen in der Legitimation	73
4.3.4.	Tendenzen im Menschenbild	74
4.3.5.	Tendenzen im Gesellschaftsbild	75
4.3.6.	Tendenzen in Methode, Lehr- und Lernmitteln, Unterrichtsorganisation	76
4.4.	Ergänzungen und Stellungnahmen von Vertretern der Organisation	78
5.	SCHWEIZERISCHE ARBEITERBILDUNGSZENTRALE (SABZ)	79
5.1.	Gründung und Entwicklung bis 1963	79
5.2.	Benutzte Informationsquellen	81
5.3.	Tendenzen im Selbstverständnis	82
5.3.1.	Tendenzen im Aufgabenbereich	82
5.3.2.	Tendenzen in der allgemeinen Zielsetzung	85
5.3.3.	Tendenzen in der Legitimation	87
5.3.4.	Tendenzen im Menschenbild	89
5.3.5.	Tendenzen im Gesellschaftsbild	90
5.3.6.	Tendenzen in Methode, Lehr- und Lernmitteln, Unterrichtsorganisation	92
5.4.	Ergänzungen und Stellungnahmen von Vertretern der Organisation	93
6.	HEIMATWERKSCHULE (HWS)	95
6.1.	Gründung und Entwicklung bis 1964	95
6.2.	Benutzte Informationsquellen	96
6.3.	Tendenzen im Selbstverständnis	97
6.3.1.	Tendenzen im Aufgabenbereich	97
6.3.2.	Tendenzen in der allgemeinen Zielsetzung	101
6.3.3.	Tendenzen in der Legitimation	103
6.3.4.	Tendenzen im Menschenbild	104

6.3.5.	Tendenzen im Gesellschaftsbild	105
6.3.6.	Tendenzen in Methode, Lehr- und Lernmitteln, Unterrichtsorganisation	107
6.4.	Ergänzungen und Stellungnahmen von Vertretern der Organisation	108
7.	SCHWEIZERISCHES INSTITUT FUER UNTERNEHMER-SCHULUNG IM GEWERBE (SIU)	109
7.1.	Gründung	109
7.2.	Benutzte Informationsquellen	110
7.3.	Tendenzen im Selbstverständnis	111
7.3.1.	Tendenzen im Aufgabenbereich	111
7.3.2.	Tendenzen in der allgemeinen Zielsetzung	113
7.3.3.	Tendenzen in der Legitimation	115
7.3.4.	Tendenzen im Menschenbild	117
7.3.5.	Tendenzen im Gesellschaftsbild	118
7.3.6.	Tendenzen in Methode, Lehr- und Lernmitteln, Unterrichtsorganisation	119
7.4.	Ergänzungen und Stellungnahmen von Vertretern der Organisation	120
8.	VORGESETZTENSCHULUNG DER PTT-Betriebe	122
8.1.	Beginn und Entwicklung bis 1963	122
8.2.	Benutzte Informationsquellen	123
8.3.	Tendenzen im Selbstverständnis	123
8.3.1.	Tendenzen im Aufgabenbereich	124
8.3.2.	Tendenzen in der allgemeinen Zielsetzung	125
8.3.3.	Tendenzen in der Legitimation	128
8.3.4.	Tendenzen im Menschenbild	130
8.3.5.	Tendenzen im Gesellschaftsbild	131
8.3.6.	Tendenzen in Methode, Lehr- und Lernmitteln, Unterrichtsorganisation	132
8.4.	Ergänzungen und Stellungnahmen von Vertretern der Organisation	135

D R I T T E R T E I L		136
SOZIALISATIONSTHEORETISCHE UND BILDUNGSTHEORETISCHE GESICHTSPUNKTE		136
1.	SOZIALISATION ERWACHSENER	136
1.1.	Sozialisation als lebenslanger Prozess	136
1.1.1.	Der Erwachsene als Gegenstand sozialisationstheoretischer und entwicklungspsychologischer Forschung	136
1.1.2.	Umschreibungen von Sozialisation Erwachsener	139
1.2.	Sozialisation als Lernprozess	142
1.2.1.	Sozialisation und Lernen	142
1.2.2.	Das Lernen Erwachsener und Erwachsenenbildung	148
1.2.3.	Exkurs: Education Permanente	148
1.3.	Sozialisation und Gesellschaft	151
1.3.1.	Sozialisation als zweiseitiger Prozess	151
1.3.2.	Sozialisation im gesellschaftlich-historischen Kontext	156
2.	SOZIALISATIONSZIELE UND -INHALTE	162
2.1.	Ziel- und Wertfrage in Sozialisationstheorie und Theorie der Erwachsenenbildung	162
2.1.1.	Exkurs: Ethik und Sozialisationsziele	164
2.2.	Ziele der Erwachsenensozialisation und ihre Legitimation	168
2.2.1.	Sozialisationsziele im persönlichen Bereich	172
2.2.2.	Sozialisationsziele im sozialen und politischen Bereich	175
2.2.3.	Sozialisationsziele im beruflichen Bereich	177
2.2.4.	Gemeinsame Ziele von allgemeiner und beruflicher Sozialisation	180
2.2.4.1.	Integration von Einzeldisziplinen	182
2.2.5.	Beziehungen zwischen Sozialisationszielen und Organisationszielen	183
2.3.	Curricula in der Erwachsenenbildung	185
2.3.1.	Die Beziehung zwischen Sozialisationszielen und Sozialisationsinhalten	187
2.3.2.	Evaluation von Sozialisationszielen	188

3.	SOZIALE UND WIRTSCHAFTLICHE BEDINGUNGEN DER ERWACHSENENSOZIALISATION	190
3.1.	Frühere Sozialisationserfahrungen als Bestimmungsgründe der Erwachsenensozialisation	190
3.1.1.	Kindheitssozialisation	190
3.1.2.	Schulische und berufliche Sozialisation	192
3.1.3.	Erfahrung und Gewohnheit	195
3.2.	Der Einfluss situativer, sozialer und wirtschaftlicher Faktoren auf Bildungsmotivation und Bildungschancen	196
3.2.1.	Bildungsmotivation Erwachsener	196
3.2.2.	Bildungschancen Erwachsener	198
3.3.	Sozialisation und Rolle der Sozialisatoren	202
3.4.	Soziale Bedingungsfaktoren in Lernveranstaltungen	207

V I E R T E R T E I L 212

VERGLEICH DER ENTWICKLUNGSTENDENZEN ANHAND ORGANISATORISCHER UND DIDAKTISCHER MERKMALE 212

1.	MERKMALE IM BEREICH DER SOZIALISATIONSZIELE UND -INHALTE	212
1.1.	Fördern des permanenten Lernens	212
1.1.1.	Sozialisationstheoretische und bildungstheoretische Aspekte	212
1.1.2.	Interpretation der Tendenzen	214
1.2.	Erkennen von Zusammenhängen zwischen Individuum und Gesellschaft	217
1.2.1.	Sozialisationstheoretische und bildungstheoretische Aspekte	217
1.2.2.	Interpretation der Tendenzen	219
1.3.	Problem- und Praxisbezug des Lernprozesses	222
1.3.1.	Sozialisationstheoretische und bildungstheoretische Aspekte	222
1.3.2.	Interpretation der Tendenzen	224

1.4.	Verbindung von allgemeiner und beruflicher Erwachsenenbildung	229
1.4.1.	Sozialisationstheoretische und bildungstheoretische Aspekte	229
1.4.2.	Interpretation der Tendenzen	229
1.5.	Planung und Evaluation von Lernprozessen	232
1.5.1.	Sozialisationstheoretische und bildungstheoretische Aspekte	232
1.5.2.	Interpretation der Tendenzen	234
2.	MERKMALE IM BEREICH DER ORGANISATIONS- UND INTERAKTIONSSTRUKTUR	237
2.1.	Erweiterung des Adressatenkreises	237
2.1.1.	Sozialisationstheoretische und bildungstheoretische Aspekte	237
2.1.2.	Interpretation der Tendenzen	238
2.2.	Informations- und Beratungsdienst	242
2.2.1.	Sozialisationstheoretische und bildungstheoretische Aspekte	242
2.2.2.	Interpretation der Tendenzen	243
2.3.	Erwachsenenbildungs-Veranstaltungen nach dem Baukastensystem	245
2.3.1.	Sozialisationstheoretische und bildungstheoretische Aspekte	245
2.3.2.	Interpretation der Tendenzen	246
2.4.	Mitwirkungsmöglichkeiten der Teilnehmer	247
2.4.1.	Sozialisationstheoretische und bildungstheoretische Aspekte	247
2.4.2.	Interpretation der Tendenzen	248
2.5.	Weiterbildung von Organisatoren und Sozialisatoren der Erwachsenenbildung	253
2.5.1.	Sozialisationstheoretische und bildungstheoretische Aspekte	253
2.5.2.	Interpretation der Tendenzen	254
ANHANG		258 - 457
BIBLIOGRAPHIE		458
ABKUERZUNGSVERZEICHNIS		464

E R S T E R T E I L

BILDUNG ERWACHSENER IN DER SCHWEIZ

KONZEPTION DER STUDIE

1. EINLEITUNG

Mit der vorliegenden Studie werden verschiedene Ziele verfolgt. Mit gesammelten und verarbeiteten Informationen aus der schweizerischen Erwachsenenbildung (Eb) möchte die Arbeit Ansatzpunkte zur kritischen Auseinandersetzung und zur fruchtbaren Zusammenarbeit in der Eb liefern und einen kleinen Beitrag dazu leisten, das Verständnis für ein Bildungssystem zu fördern, das auch dem Erwachsenen gebührend Platz einräumt.

Der theoretische Rahmen der Arbeit steht unter einer dreifachen Zielsetzung. Er beabsichtigt, einen gerafften Ueberblick über wesentliche Theorie-Elemente der Erwachsenensozialisation und Eb zu geben, die für die praktische Arbeit mit Erwachsenen bedeutsam sind. Diese Theorie-Elemente bilden die Grundlage für die Bestimmung und Begründung organisatorischer und didaktischer Merkmale, die als Raster für die Analyse der herausgearbeiteten Entwicklungstendenzen dienen. Die Theorie-Elemente sollen aussendem Erklärungselemente für die vergleichende Analyse der Tendenzen liefern.

Auf methodologischer Ebene wird die Absicht verfolgt, zwei methodische Ansätze miteinander zu verknüpfen. Der erste Ansatz, die beschreibende und verstehende Interpretation sozialer Tatsachen nach dem subjektiv gemeinten Sinn der Handelnden (Darstellung der Tendenzen) wird durch die kausale, beziehungsweise funktionale Erklärung dieser Tatsachen aufgrund sozialwissenschaftlicher Theorien ergänzt (vergleichende Analyse der Tendenzen).

Die Studie ist in vier Teile gegliedert. Der erste Teil gibt eine kurze Darstellung der beruflichen und allgemeinen Eb in der Schweiz.

Dann wird die Auswahl der acht Organisationen begründet, die näher untersucht werden, und das methodische Vorgehen beim Herausarbeiten der Tendenzen erläutert.

Der zweite Teil beschreibt Veränderungen und gezielte Neuerungen, die in den letzten Jahren in den ausgewählten Organisationen der schweizerischen Eb stattgefunden haben und im Gange sind. Das Selbstverständnis von acht ausgewählten Organisationen und Institutionen der Eb im Bereich der Aufgaben, Ziele und Methoden wird analysiert und dargestellt. Vor der Beschreibung der Tendenzen informiert ein einleitender Abschnitt über Gründungsgeschichte und Entwicklung der Organisation bis zum betrachteten Zeitabschnitt 1963/64 - 1974/75. Die verwandten Quellen werden nur pauschal angeführt. Detailliertere Angaben sind im Anhang.

Der dritte Teil enthält den theoretischen Bezugsrahmen für die vergleichende Analyse der Tendenzen. Ausgehend von einem ersten Kapitel zur Sozialisation Erwachsener legt er das Schwergewicht - den Kategorien der herausgearbeiten Tendenzen entsprechend - auf Sozialisationsbedingungen (inklusive Sozialisationsziele) und nicht auf Sozialisationseffekte.

Im vierten Teil werden didaktische und organisatorische Merkmale anhand des theoretischen Bezugsrahmens analysiert. Diese zehn didaktischen und organisatorischen Merkmale sind analytische Kategorien, die in Wirklichkeit zum Teil interdependent sind. Sie dienen als Raster für die vergleichende Interpretation der Tendenzen der verschiedenen Organisationen. Bei diesem Vergleich wird untersucht, welche der formulierten Merkmale vorkommen, ob, wie und warum sie sich in ihrer Form unterscheiden, wo und warum sie fehlen und wie sich fördernde und hemmende Bedingungen bei der versuchten Realisierung solcher Merkmale erklären lassen.

2. BILDUNG ERWACHSENER IN DER SCHWEIZ

Spricht man heute vom schweizerischen Bildungssystem, so meint man Volksschulen, Berufs- und Mittelschulen, Fach- und Hochschulen. Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen für Erwachsene werden kaum dazugerechnet. Sie stehen ausserhalb - unverbindlich und unüberschaubar. Hinter dieser Sicht des Bildungssystems verbirgt sich häufig die Auffassung, dass eine einmalige umfassende Grundausbildung genügt, die endgültig "auf das Leben vorbereitet".

Wir befinden uns jedoch in einer Epoche rascher und vielfältiger Veränderungen, die die Menschen jeden Alters zu ständigen Neuorientierungen herausfordern. Zunehmende Begegnungen zwischen Angehörigen verschiedener Schichten, Sprachen und Kulturen führen zu Auseinandersetzungen mit gewohnten und ungewohnten Werten und Verhaltensweisen. Der Wandel in Technologie und Wirtschaft bringt Veränderungen der Arbeitssituation. Tätigkeitsgebiete wandeln sich, neue Berufe entstehen, alte verschwinden. Einmal Erlerntes verliert an Wert.

Das Postualt des ständigen Weiterlernens (Education permanente) rückt sowohl im schulischen wie im ausserschulischen Bereich das "Lernen des Lernens" in den Mittelpunkt. Internationale Organisationen wie Europarat und UNESCO sehen darin ein dringendes Erfordernis unserer Zeit. Diese Auffassung gewinnt auch in der Schweiz an Bedeutung. Wird die Forderung nach ständiger Weiterbildung ernst genommen, so bedingt sie eine neue Sicht des Bildungssystems, die die Bildung Erwachsener einschliesst.[1)]

"Erwachsenenbildung" (Eb) wird hier in der weiten Bedeutung (Bildung Erwachsener) verstanden, die kürzlich eine "Arbeitsgruppe Erwachsenenbildung"[2)] dem Begriff zugrunde legte. Eb umfasst alle organisierten Bildungsveranstaltungen ausserhalb des regulären

---

1) Vergleiche zum Beispiel "Rekurrente Bildung in der Schweiz. Entwicklungstendenzen und Perspektiven." Wissenschaftspolitik, Beiheft 8, 1975.

2) Arbeitsberichte der Hochschule Aargau, Nr. 11, 1974, S. 41 f.

Schul- und Hochschulsystems, die sich an Teilnehmer über fünfzehn Jahren richtet. Als "organisiert" werden sämtliche vorbereiteten Veranstaltungen betrachtet, auch wenn sie nicht von bestehenden Eb-Organisationen ausgehen (zum Beispiel regelmässige Gesprächsabende von Elterngruppen). Unter den Begriff Eb fallen sowohl allgemeine Eb wie berufliche Fort- und Weiterbildung.[1] Zur allgemeinen Eb gehören auch Gemeinwesenarbeit und jene Bereiche der Sozialarbeit, in denen Bildungsarbeit mit Erwachsenen geschieht.

2.1. Berufliche Erwachsenenbildung

Auf gesamtschweizerischer Ebene ist bisher nur die berufliche Fort- und Weiterbildung gesetzlich verankert. Laut Bundesgesetz über die Berufsbildung (1963, Art. 44) fördert der Bund "... durch Beiträge oder andere Massnahmen die von den Kantonen, Berufsschulen, Lehrwerkstätten, Fachschulen, Berufsverbänden oder andern Organisationen veranstalteten Kurse zur Weiterbildung".[2] Das Bundesgesetz über Invalidenversicherung (1958), das Bundesgesetz über die Arbeitsvermittlung (1951) sowie das Bundesgesetz über die Arbeitslosenversicherung (1951) enthalten Bestimmungen über die berufliche Umschulung und Weiterbildung.

Gegenwärtig gibt es im Rahmen der Gesamtarbeitsverträge in der Maschinen- und Metallindustrie und in andern grossen Wirtschaftszweigen (Textil- und Chemiebranche) Ansätze zu bezahltem Bildungsurlaub für Mitarbeiter der paritätischen Betriebskommissionen und Angestelltenvertretungen. Andere Verbände (zum Beispiel die Gewerkschaft "Bau und Holz") übernehmen aus einem paritätischen Fonds

---

1) Im Strukturplan des Deutschen Bildungsrates (1970) tritt anstelle des oben umschriebenen Begriffs "Erwachsenenbildung" die Bezeichnung "Weiterbildung". Sie wird "... als Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase ..." verstanden.

2) Dieser Grundsatz wird in der "Botschaft zu einem neuen Bundesgesetz über die Berufsbildung" (26. Januar 1977) beibehalten (Artikel 49). Die berufliche Weiterbildung wird jedoch sowohl in Bezug auf die Träger als auch die Veranstaltungen weiter gefasst. So fördert der Bund auch die Vorbereitung zum Besuch von Technikerschulen, Ingenieurschulen, höheren Wirtschafts- und Verwaltungsschulen und anderen höheren Fachschulen. "Er unterstützt ferner Einrichtungen und Veranstaltungen, welche die Durchlässigkeit zwischen einzelnen Bildungssystemen erleichtern" (Botschaft 1977, S. 74 f.).

die Kosten für gewisse Aus- und Weiterbildungsveranstaltungen und subventionieren persönliche Weiterbildung (zum Beispiel Fernkurse).

Das Volkswirtschaftsdepartement des Kantons Genf entschädigt - als einzige kantonale Instanz auf schweizerischer Ebene - seit bald zwanzig Jahren den Lohnausfall für die Teilnehmer der Kaderkurse für gewerkschaftliche Vertrauensleute an der Université Ouvrière (Mitglied des Schweizerischen Volkshochschulverbandes).

Zur Förderung des eigenen Kadernachwuchses ermöglichen zahlreiche öffentliche und private Betriebe ihren Arbeitnehmern die berufliche Weiterbildung. Sie findet bei Grossunternehmungen im Rahmen betriebsinterner Veranstaltungen statt. Berufliche Fort- und Weiterbildung geschieht auch durch Institute, die von mehreren Firmen gemeinsam für die Kaderbildung gegründet und ausgebaut wurden.

2.2. Allgemeine Erwachsenenbildung

Im Rahmen der kantonalen Kulturhoheit wird die allgemeine Eb vorwiegend auf kantonaler Ebene gefördert. Zur Zeit gibt es in drei Kantonen besondere gesetzliche Bestimmungen zur Förderung der Eb (Graubünden, Tessin, Wallis). In vier Kantonen (Aargau, Solothurn, Schwyz, Zürich) unterstüzt ein Kulturförderungsgesetz die Eb; in vier weiteren Kantonen (Basel-Stadt, Genf, Luzern, Obwalden) geschieht dies durch allgemeine Bestimmungen der Schulgesetzgebung. Andere Kantone fördern die Eb aufgrund ihrer allgemeinen Zuständigkeit für kulturelle Aufgaben.

Auf Bundesebene richtet die Stiftung Pro Helvetia (Bundesgesetz 1965) jährliche Beiträge an Eb-Organisationen aus. Diese Stiftung - vom Bund stets als vorläufige Lösung betrachtet - vergab 1973 406'000 Franken. Pro Helvetia richtet nur Beiträge an einmalige Aktionen aus und unterstützt vor allem Dachorganisationen bei der Durchführung einzelner Kurse sowie bei der Weiterbildung der eigenen Kader.

Der grösste Teil der allgemeinen Eb wird von privaten Kräften ge-

tragen. Eine grosse Vielfalt von Organisationen und Institutionen beschäftigt sich ganz oder teilweise mit Eb. Die Dachorganisation Schweizerische Arbeitsgemeinschaft der Jugendverbände (SAJV) umfasst verschiedene Jugendverbände, die sich zum Teil der Bildung junger Erwachsener widmen. Dreissig Organisationen, zum Teil Dachorganisationen der allgemeinen Eb, sind in der parteipolitisch unabhängigen und konfessionell neutralen Schweizerischen Vereinigung für Erwachsenenbildung (SVEB) zusammengeschlossen, die die Bestrebungen der in der Schweiz tätigen Organisationen der Eb auf kantonaler, regionaler, nationaler und internationaler Ebene fördern will. Abgesehen von jenen Institutionen, die mit einem wirtschaftlichen Unternehmen verbunden sind, verfügen die Mitgliedorganisationen nur über geringe Mittel. Ihre Bildungstätigkeit ist daher auf relativ hohe Teilnehmerbeiträge angewiesen.[1)]

Allgemeine und berufliche Eb geschieht auch durch erwerbsstrebende Institutionen. Dies sind die Mitglieder des Schweizerischen Verbandes für Fernunterricht (SVFU), des Verbandes Schweizerischer Fernschulen (VSFS) und des Zentralverbandes Schweizerischer Privatschulen (ZVSPS).

Neben formell organisierten Eb-Veranstaltungen sind spontan sich bildende Weiterbildungsgruppen zu nennen, wie sie zum Beispiel im Zusammenhang mit Kindergarten- und Schulexperimenten entstehen.

---

1) Die Teilnehmerbeiträge stehen im internationalen Vergleich an erster Stelle.

3. AUSWAHL VON ACHT ORGANISATIONEN DER ALLGEMEINEN UND BERUFLICHEN ERWACHSENENBILDUNG

Die Studie will anhand von acht Beispielen Veränderungen in der allgemeinen und beruflichen Eb aufzeigen und untereinander vergleichen.[1] Diese acht Beispiele sind durchwegs gesamtschweizerische Dachorganisationen, Institutionen und Unternehmungen. Sie wurden mit dem Ziel ausgewählt, ein möglichst breites Spektrum von Eb aus kulturellen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Bereichen der Schweiz zu erfassen. Im wirtschaftlichen Bereich sind alle drei Beschäftigungssektoren (Landwirtschaft, Gewerbe und Industrie, Dienstleistungen) durch je ein Beispiel vertreten. Als Beispiele wurden gewählt:

Organisationen mit Hauptgewicht auf beruflicher Eb

- Heimatwerkschule (landwirtschaftlicher Sektor)
  Träger[2]: Schweizerischer Bauernverband
- Schweizerisches Institut für Unternehmerschulung im Gewerbe (SIU) (Gewerbe- und Industriesektor)
  Träger : Schweizerischer Gewerbeverband
- Vorgesetztenschulung der PTT-Betriebe (Dienstleistungssektor)
  Träger : PTT-Betriebe

Während PTT und SIU fast ausschliesslich berufliche Bildungsziele verfolgen, gehen die Tätigkeiten der Heimatwerkschule über den eigentlichen landwirtschaftlichen Bereich hinaus.

---

1) Allgemeine und berufliche Eb lassen sich nicht genau trennen; die Uebergänge sind häufig fliessend. Neben Institutionen mit ausschliesslich beruflicher Eb gibt es Organisationen, die sowohl Kurse beruflichen wie allgemeinbildenden Charakters veranstalten, oder andere, deren Bildungsangebot vorwiegend allgemeine Eb umfasst. Es kann zudem vorkommen, dass in berufsbezogenen Kursen auch allgemeinbildende kulturelle, gesellschaftliche, politische und wirtschaftliche Themen behandelt werden.

2) "Träger" bezeichnet die Gesamtorganisation, in deren Rahmen die Bildungsorganisation steht.

Organisationen mit allgemeiner und beruflicher Eb

- Migros Klubschulen

  Träger : Migros-Genossenschafts-Bund

Organisationen mit vorwiegend allgemeiner Eb

- Schweizerische Arbeiterbildungszentrale (SABZ)

  Träger : Schweizerischer Gewerkschaftsbund und Sozialdemokratische Partei der Schweiz

- Schweizerischer Volkshochschulverband

  Träger : Verband[1)]

- Katholische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung der Schweiz und des Fürstentums Liechtenstein (KAGEB)

  Träger : Römisch-katholische Kirche

- Arbeitsgemeinschaft für Evangelische Erwachsenenbildung (AGEB)

  Träger : Evangelisch-reformierte Kirche

4. METHODISCHES VORGEHEN BEIM HERAUSARBEITEN DER TENDENZEN

Die Analyse von Veränderungen und Tendenzen in der allgemeinen und beruflichen Eb stützt sich ausschliesslich auf eigene Aeusserungen der ausgewählten Organisationen und Institutionen. Diese werden in chronologischer Reihenfolge zu einer geschlossenen Selbstdarstellung zusammengefasst. Dazu ist ein inhaltsanalytisches Vorgehen erforderlich, das den subjektiv gemeinten Sinn mündlicher und schriftlicher Aussagen möglichst getreu wiedergibt. Aus den so gewonnenen Selbstdarstellungen werden in einem zweiten Schritt die sich abzeichnenden Entwicklungstendenzen herausgearbeitet. Dies geschieht auf der beschreibenden Ebene. Die Studie beschränkt sich auf Feststellungen von Tendenzen, die in den zitierten Texten sichtbar werden. Auf die Untersuchung von Tendenzen im beobachtbaren Handeln der Organisationen wird verzichtet, obwohl ein

---

1) Träger identisch mit Bildungsorganisation

Vergleich mit den selbstdarstellenden Aussagen sinnvoll wäre. Dies würde jedoch aufwendige empirische Forschungsarbeiten bedingen, was zukünftigen Projekten vorbehalten bleibt.

4.1. Benütztes Material

Die acht ausgewählten Organisationen und Institutionen stellten schriftliches Dokumentationsmaterial der vergangenen zehn bis zwölf Jahre zur Verfügung. Diese Unterlagen, die sich zum Teil an die breitere Oeffentlichkeit, zum Teil an einen engeren oder weiteren Kreis interner Adressaten richten, sind von unterschiedlicher Vollständigkeit. Fast lückenlos vorhanden sind Jahresberichte und Zeitschriften. Bei den PTT und der Migros-Genossenschaft nehmen allerdings Informationen über Kaderschulung beziehungsweise Klubschultätigkeit nur einen geringen Raum im jährlichen Geschäftsbericht der Grossbetriebe ein. In verschiedenen älteren Organisationen (Schweizerische Arbeiterbildungszentrale, Heimatwerkschule, Migros Klubschule, Volkshochschule) liegen Jubiläumsberichte vor. Zudem konnten einzelne interne Dokumente (zum Beispiel Sitzungsprotokolle) beigezogen werden. Fremddarstellungen der Organisationen (zum Beispiel Zeitungsartikel), die nicht in internen Dokumenten zitiert sind, werden nicht berücksichtigt.

Als Ergänzung zum schriftlichen Material wurden pro Organisation eine bis zwei Schlüsselpersonen in persönlichen Interviews gezielt nach Veränderungen befragt. Alle Befragten sind Mitglieder des zentralen Stabs oder zentraler Entscheidungsgremien. Ihre Aussagen werden der Darstellung der aus dem schriftlichen Material herausgearbeiteten Veränderungen und Tendenzen beigefügt.

Abschliessend wurden die Interviewten eingeladen, sich zu den sie betreffenden Darstellungen zu äussern. Diese Stellungnahmen sind ebenfalls beigefügt.

Beim Versuch, den subjektiven Sinn der Aussagen möglichst getreu wiederzugeben, stellt sich die Frage nach ihrer Verbindlichkeit

für Selbstverständnis und Handeln der betrachteten Organisation. Aussagen über strukturelle Merkmale (zum Beispiel Höhe der Subventionsgelder, Personalbestand) sind konkreter und deshalb besser auf ihren Realitätsgehalt überprüfbar als etwa Aussagen über Ziele und Methoden (zum Beispiel "aktivierende Methoden").

In kleineren Organisationen (zum Beispiel Heimatwerkschule, Schweizerische Arbeiterbildungszentrale) werden interne Berichte und Zeitschriften vorwiegend von nur einer bis zwei Schlüsselpersonen geprägt, die auch die Aktivitäten der Organisation ausschlaggebend beeinflussen. Der Verbindlichkeitsgrad der Texte für die Organisation scheint hier relativ gross. In grossen Dachorganisationen (zum Beispiel Arbeitsgemeinschaft für Evangelische Erwachsenenbildung, Katholische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, Volkshochschule) stammen die Aussagen zum Teil von Einzelpersonen (zum Beispiel von schweizerischen oder ausländischen Referenten) oder von federführenden Gruppen (zum Beispiel Geschäftsstelle) und lassen nur Vermutungen über deren Verbindlichkeit für die Mitgliedorganisationen zu. Die Aussagekraft der Dokumente ist zudem unterschiedlich, je nachdem, ob sie sich einer internen oder externen Sprache bedienen. So enthalten zum Beispiel die Geschäftsberichte mehr legitimierende Aussagen zur Tätigkeit der Organisation, während interne Informationsblätter eher Selbstkritik zulassen und Schwierigkeiten aufzeigen. Sämtliche Texte stammen ausschliesslich aus der Sicht der "Produzenten" und Dozenten von Eb. Der Adressat spielt nur eine indirekte Rolle, indem er beispielsweise im Rahmen der Bedürfnisermittlung oder der Erfolgsbeurteilung der Organisation erscheint.

Die Aussagen der interviewten Schlüsselpersonen sind beeinflusst durch deren Stellung in der Organisation. Die Befragten verfügen meist über langjährige Erfahrung in ihrem jetzigen Tätigkeitsbereich, die starke Identifikation mit der Organisation und damit verbundene Abhängigkeiten (zum Beispiel von finanziellen Ressourcen) beinhalten kann. Die bei diesen Personen durch gezielte Fra-

gen ermittelten Aussagen über Veränderungen und Tendenzen sind zudem durch eine gewisse Zufälligkeit der Erinnerung beeinflusst. Sie werden ferner teilweise durch Zweifel relativiert (man glaubt, dass ..., man nimmt an, dass ...).

Die in den Fallbeispielen verwerteten mündlichen und schriftlichen Aussagen betreffen in erster Linie die gesamtschweizerische Ebene, sind jedoch in einzelnen Fällen mit Beispielen aus der kantonalen, regionalen oder kommunalen Ebene illustriert.

4.2. Auswertungsgesichtspunkte

Das Selbstverständnis der acht Organisationen wird nach sechs Bereichen dargestellt:

(1) "Aufgaben" umfasst sowohl Aufgabenumschreibungen (zum Beispiel anhand von Statuten) wie effektiv geleistete oder geplante Tätigkeiten etwa im Kurswesen, in der Weiterbildung von Kursleitern, in Beratung oder Werbung.

(2) Unter "Allgemeine Ziele" fallen Zielvorstellungen für die gesamte Bildungstätigkeit.

(3) Begründungen dieser Aufgaben und Ziele, zum Beispiel Tätigkeit der Organisation verstanden als Dienst an der Oeffentlichkeit oder als Eintreten auf vorhandene Bildungsbedürfnisse bei den Adressaten, stehen im Abschnitt "Legitimation".

(4,5) Zielen und Aufgaben liegen "Menschenbild" und "Gesellschaftsbild" zugrunde, die in gesonderten Kapiteln behandelt werden.

(6) Der letzte Abschnitt gilt "Methoden, Lehr- und Lernmitteln und Unterrichtsorganisation".

Im Rahmen dieser Kategorien wird versucht, die wesentlichsten Aspekte einer Organisation einzufangen und ein möglichst umfassendes Bild ihrer Veränderung zu geben. Die Kategorien sind relativ offen formuliert. Feinkategorien werden der Besonderheit der jeweiligen Organisation angepasst.

Die Zuordnung der Aussagen zu den einzelnen Kategorien ist nicht immer eindeutig. Es gibt Ueberschneidungen, so dass ab und zu die gleiche Textstelle doppelt, selten dreifach angeführt werden muss.

So bildet zum Beispiel das "Menschenbild" oder "Gesellschaftsbild" häufig auch eine Komponente der "allgemeinen Zielsetzung" oder der "Legitimation". Die nicht gesondert herausgehobene Kategorie der "Lernziele" ist zum Teil in den "allgemeinen Zielen", zum Teil in den "Themen und Inhalten" enthalten.

Die Merkmale, nach denen Textstellen ausgewählt und den erwähnten Kategorien zugeordnet werden, sind zum Teil klare, in den Dokumenten verwendete Begriffe wie "Methode" oder "Ziel". Schwieriger ist die Zuordnung von Aussagen zum "Gesellschaftsbild", zum "Menschenbild" oder zur "Legitimation". Sie muss aufgrund von weniger direkten Kriterien erfolgen. Bei der Auswahl der Textstellen wird versucht, möglichst alle für die erwähnten Kategorien bedeutsamen Aussagen zu erfassen.

Da im Rahmen der oben erwähnten Kategorien Veränderungen und Tendenzen herauszuarbeiten sind, galt es, auch Kriterien dafür zu bestimmen, was als Veränderung zu betrachten ist. "Tendenz" wird in einem weiten Sinn verstanden und umfasst vier Formen von Veränderungen:

- neu einsetzende Erscheinungen, die bestehen bleiben (zum Beispiel Einführen und Beibehalten von Gruppenarbeit),
- in Entwicklung begriffene Erscheinungen (zum Beispiel Versuch, die Partizipation der Teilnehmer allmählich aufzubauen),
- geplante Veränderungen (zum Beispiel Absicht, durch bestimmte Massnahmen neue Adressatengruppen zu erreichen),
- wünschbare, noch nicht geplante Veränderungen (zum Beispiel Hinweis auf die Notwendigkeit von Teilnehmerberatung).

Textstellen, die direkt auf Veränderungen hinweisen, werden aufgrund von Indikatoren wie "jetzt", "neu", "erstmals", "ein Markstein", "Wandel" und anderen erkannt.

Nicht direkt ersichtliche Veränderungen beziehungsweise Tendenzen werden durch Vergleiche zwischen Aussagen verschiedener Jahre herausgearbeitet.

Neben Veränderungen werden auch Erscheinungen registriert, die

konstant geblieben sind.

Der Beginn der in die Analyse einbezogenen Zeitspanne liegt frühestens im Jahr 1963/64, bei Neugründungen auch später. Dabei werden auch Aussagen mitberücksichtigt, die auf ein früheres Datum zurückgehen, für den betrachteten Zeitabschnitt jedoch noch gültig sind (zum Beispiel Statuten). Die Analyse bezieht sich somit insgesamt auf einen Zeitraum von zehn Jahren.

Der zeitliche Schnitt kann nur dort eindeutig vollzogen werden, wo der Anfang der betrachteten Periode mit dem Gründungsjahr der Organisation zusammenfällt. Dies gilt für Katholische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, Arbeitsgmeinschaft für Evangelische Erwachsenenbildung und Schweizerisches Institut für Unternehmerschulung.

4.3. Auswertungsprozess

Jede der acht Organisationen ist nach gleichem Plan dargestellt: Das Material wurde anhand der genannten Kategorien gesichtet. Die gewonnenen Textstellen, zum Teil zusätzlich untergliedert in induktiv gewonnene Feinkategorien, wurden chronologisch aufbereitet (Text im Anhang). Erst in einem zweiten Arbeitsschritt wurden die Tendenzen herausgearbeitet (Zweiter Teil dieser Studie). Dabei wurde auf einen nochmaligen Quellenverweis verzichtet.

Die Tonbandinterviews wurden aus der mundartlichen Umgangssprache in Schriftsprache umgesetzt. Dabei wurde versucht, die Aussagen (in Form von Zitaten und zusammenfassenden Textteilen) dem subjektiven Sinnverständnis des Informanten entsprechend wiederzugeben. Die den definierten Kategorien zugehörigen Interviewstellen wurden den Tendenzen beigefügt und anschliessend der ganze Text den Informanten zur kritischen Stellungnahme zugesandt.

Z W E I T E R T E I L

ENTWICKLUNGSTENDENZEN IM SELBSTVERSTÄNDNIS VON ACHT ORGANISATIONEN

1. VERBAND SCHWEIZERISCHER VOLKSHOCHSCHULEN (VSV)

1.1. Gründung und Entwicklung bis 1963

1919 entstanden fast gleichzeitig in den Universitätsstädten Basel, Bern und Zürich Volkshochschulen (VHS). In Basel wurde die VHS von der Hochschule selbst geschaffen, in Zürich und Bern ging der Anstoss von inner- und ausseruniversitären Kreisen aus. Die älteste VHS der Schweiz ist die 1905 aus Gewerkschaftskreisen gegründete "Ecole (später "Université") ouvrière de Genève". Bei der Gründung der "Université populaire de Lausanne" (1951), der "Université populaire neuchâteloise" (1951) und der VHS St. Gallen (1960) wirkten die dortigen Hochschul- und Erziehungsbehörden mit.

"Obwohl die organisatorischen Beziehungen verschieden ausgestaltet wurden, so sind doch in allen schweizerischen Universitätsstädten die VHS mit der Hochschule verbunden und können ihre Kurse in deren Räumen abhalten."

Die Ideen der 1919 von F. Wartenweiler eingeführten dänischen "Heimvolkshochschulbewegung", in deren Rahmen Volksbildungsheime ("Nussbaum", später "Herzberg" und "Neukirch") in längeren Kursen Vertreter verschiedenster Volkskreise versammelten, wirkte sich auch auf die VHS aus. "So stellt zum Beispiel der Kanton Bern der VHS der Stadt Bern seit 1954 das Schloss Münchenwiler zur Durchführung von Ferienkursen zur Verfügung", die eine wertvolle Ergänzung zu den Abendkursen an der Universität bilden.[1)]

Zum eigentlichen Schwerpunkt der schweizerischen VHS wurden jedoch die Abendkurse. Sie sollten Lernen "aus intellektueller Neugier

---

1) Alle Angaben aus "Volksschule und Volkshochschule", 1967 (Separatabdruck aus dem "Archiv für das schweizerische Unterrichtswesen"), S. 17 ff.

oder motiviert durch Erfahrung im Beruf, in der demokratischen Politik oder im persönlichen Leben ... unter Führung von Leuten, die in der betreffenden Sache kompetent waren", ermöglichen. Literarische und künstlerische Themen nahmen einen wichtigen Platz ein,

"aber ebenso grosses Gewicht wurde der Mathematik, den Naturwissenschaften, der Erörterung philosophischer, sozialer, rechtlicher und wirtschaftlicher Fragen beigemessen ... Später kamen Kurse in den musischen und künstlerischen Fächern hinzu, wo die Teilnehmer nicht nur hörten, sondern sich selbst im Werk versuchten. Dabei war die VHS schon vor dem Zweiten Weltkrieg stark gegenwartsbezogen."

1943 schlossen sich die schweizerischen VHS, deren Organisationsform von Kanton zu Kanton, oft von Ort zu Ort verschieden ist, im Dachverband der schweizerischen VHS zusammen.[1)]

1.2. Benutzte Informationsquellen

Die herausgearbeiteten Tendenzen stützen sich vorwiegend auf Aussagen in der Zeitschrift "Volkshochschule - Université Populaire - Corsi per Adulti", die seit 1967 als Organ des Verbandes vierteljährlich erscheint.

Ueber Ziel und Inhalt der Zeitschrift berichtet die erste Nummer:

"Wir wollen einander bekanntgeben, was wir unternehmen, wir wollen nach aussen sichtbar werden lassen, was wir tun. Darum wird die Zeitschrift Abhandlungen aus allen an den Volkshochschulen gepflegten Disziplinen enthalten, ebenso wie Erörterungen grundsätzlicher Art über die Arbeit. Sie wird die Volkshochschulen in den einzelnen Kantonen in Uebersichten nacheinander darstellen. Sie wird den Lesern und Teilnehmern an Volkshochschulen für ihre Aeusserungen offenstehen ..."[2)]

---

1) Alle Angaben aus "Education Permanente", 1971, Nr. 3, S. 11 f.
2) "Volkshochschule", 1967, Nr. 1, S. 3

Die Verfasser der meisten hier verwendeten Texte sind die Leiter der beiden VHS Zürich und Bern und die beiden letzten Präsidenten des Verbandes (1964 bis 1968, ab 1968).

Ab 1963 wurden die Jahresberichte des Verbandes beigezogen. Sie sind z.T. in der "Volkshochschule" abgedruckt.

Weitere berücksichtigte Dokumente sind "Struktur und Organisation der VHS" vom Leiter der VHS Zürich in "Education Permanente" (1971) sowie ein Separatdruck aus dem "Archiv für das schweizerische Unterrichtswesen" zum Thema "Volksschule und Volkshochschule" vom Leiter der VHS Bern (1967).

Die auf schriftlichem Quellenmaterial basierenden Tendenzen sind durch Interviews mit zwei Vertretern des Verbandes ergänzt.[1)]

1.3. Tendenzen im Selbstverständnis

1.3.1. Tendenzen im Aufgabenbereich

In der Kurstätigkeit kommt es im betrachteten Zeitabschnitt zu Gewichtsverschiebungen. Die VHS nimmt "immer mehr 'berufsnahe', 'berufsbezogene' Kurse" in ihre Programme auf. Sie will es sich jedoch nicht zur Hauptaufgabe machen, "an der VHS Berufsausbildung zu treiben" (1968).[2)]

1968 beschliesst der Verband die Einführung von Zertifikatskursen, die auf eine Initiative des deutschen VHS-Verbandes zurückgehen.

---

1) Interviews mit U., 22.2.75, Interview mit J., 20.3.75

2) Eine Umfrage unter VHS-Teilnehmern ergibt 1970, dass vor allem im Jura und im Tessin Kurse der beruflichen Fortbildung, sonst aber Förderung der Allgemeinbildung im Vordergrund ihres Interesses stehen.

Im Wintersemester 1969/70 beginnt die VHS Zürich mit den ersten Kursen für das VHS-Zertifikat in Englisch. 1969 wird eine spürbare Zunahme praktischer und langfristiger Kursveranstaltungen auf schweizerischer Ebene wahrgenommen. Die "rasche Ausweitung des Zertifikats-Programmes" stellt die VHS vor "verschiedene grosse Probleme", darunter zum Beispiel den Mangel an Lehrkräften. 1971/72 nehmen 120, ein Jahr später 331 und 1973/74 bereits 434 Kursabsolventen an den Zertifikatsprüfungen teil. Die Fächerzahl erweitert sich von einem Fach (Englisch) bis 1973/74 auf acht Fächer (Englisch, Englisch-Wirtschaft, Französisch, Spanisch, Russisch, Deutsch als Fremdsprache, Italienisch, Mathematik). Obwohl die Verbandsleitung die Sprachkurse fördert, "so liegt ihr doch fern, aus der VHS eine Sprachschule zu machen". Als wichtigen neuen Aufgabenbereich für VHS-Kurse sieht die Université populaire jurassienne die Beteiligung an Fragen der Regionalplanung (1974).

U. verweist auf den Zusammenhang zwischen Kurstätigkeit und Subventionspolitik des Verbandes. Die neuen Richtlinien von 1972 sehen vor, bei der Verteilung des Beitrags der Pro Helvetia nicht mehr Vortragskurse[1], von denen man sich schon seit längerer Zeit gelöst hat, zu begünstigen, sondern Arbeitskurse[2], Sprachkurse und Zertifikatskurse. Dieser Versuch, durch die Zuteilung der Mittel Politik durchzusetzen, ist für U. "vielleicht eine ganz wichtige Neuerung".

Eine Neuerung der letzten zehn Jahre ist laut J. die Einführung von Zertifikatskursen und Kursen der beruflichen Weiterbildung. Damit kann die VHS mit einem sehr präzisen Angebot auf vorhandene Bedürfnisse eingehen. Die Sprachkurse sollen jedoch die Tätigkeiten der VHS nicht monopolisieren, obwohl sie einfacher zu organisieren sind als Kurse zur Förderung des kritischen Bewusstseins. Vorläufig stehen jedoch in verschiedenen VHS-Programmen nicht problembezogene Kurse, sondern kulturelle Kurse (zum Beispiel Vorträge über die Azteken oder die Quartette Beethovens) im Zentrum.

Gesamthaft gesehen haben die praktischen Kurse zugenommen.

Der Weiterbildung von VHS-Leitern und Dozenten kommt vermehrt Bedeutung zu. 1966 findet in Münchenwiler die erste Dozententagung

---

1) Einzelvorträge oder Vortragsreihen
2) Der Begriff "Arbeitskurs" bezeichnet Kurse, in denen ein aktivierender Unterricht die Teilnahme der Anwesenden ermöglicht.

auf gesamtschweizerischer Ebene statt. Es ist eine "Pionierarbeit ... in der Aufgabe, die Lehrkräfte in einem bestimmten Fach aus allen Gebieten der Schweiz zusammenzubringen". Ab 1966 kommt es jährlich zu durchschnittlich drei Tagungen. Sie stehen auch Kursteilnehmern offen. Diese Tagungen sollen sich "auf einen wiederholten Erfahrungsaustausch der Dozenten beschränken". Es geht nicht darum, sie "in einer bestimmten Methode des Unterrichts in ihrem Fach in der Erwachsenenbildung zu schulen". Als bedeutsam wird die gemeinsame Teilnahme von Deutsch- und Welschschweizern verstanden. 1968 zeigt sich der Verband bereit, "die Dozenten der Zertifikatskurse besonders zu schulen".

Weiterbildungscharakter hat während der ganzen betrachteten Periode auch die jährliche Mitgliederversammlung.

U. berichtet, dass es vor 1966 keine Dozententagungen auf Verbandesebene gab. Die ersten gesamtschweizerischen Arbeitstagungen für Dozenten wurden in Anlehnung an das Beispiel des bernischen VHS-Vereins organisiert. Sie werden seither regelmässig durchgeführt.

Für J. ist die Weiterbildung von Dozenten eine Neuerung im Tätigkeitsbereich der VHS. Sie geschieht heute sehr punktuell an zweitägigen Veranstaltungen, müsste jedoch viel systematischer und effizienter sein. J. denkt dabei mehr an eine Weiterbildung zum Animator als an wissenschaftliche Fortbildung von Dozenten. Als besonders wichtig bezeichnet er die Vermittlung methodischer Kenntnisse, zum Beispiel im Bereich der Evaluation oder der Selbstverwaltung, sieht jedoch zur Zeit dafür noch keine Realisierungsmöglichkeiten.

Ein weiteres Gebiet, das den Verband beschäftigt, ist die Weiterbildung der VHS-Leiter, die ihre Tätigkeit häufig mit grosser Hingabe ausführen, ohne genaue Vorstellungen über deren eigentliche Ziele und Aufgaben zu besitzen. Weil sich 99 Prozent dieser Verantwortlichen aus Freiwilligen zusammensetzen, geht jede Weiterbildungsveranstaltung, wie dies fruchtbare Versuche im Jura zeigten, auf Kosten von Freizeit und Familie. Eine befriedigende Lösung dieser Frage ergibt sich daher für J. nur durch die Einführung bezahlten Bildungsurlaubs.

An Bedeutung gewinnen auch Forschung und Statistik. Wiederholt wird der Mangel an statistischen Angaben auf Verbandesebene bedauert. Dies führt 1969 zur Bildung einer Kommission, die mit den Vorbereitungsarbeiten für eine systematische Statistik beginnt. Vor-

schläge verbindlicher Richtlinien für alle Mitgliedorganisationen werden 1973 vom Vorstand behandelt.[1)]

In die betrachtete Periode fällt ein Forschungsprojekt des Verbandes. Mit dem Ziel, von VHS-Teilnehmern Stellungnahmen zur Tätigkeit der VHS zu erfahren, lässt er vom Institut für Arbeitspsychologie an der ETH 1969/70 in der ganzen Schweiz eine Umfrage durchführen.

1973 heisst die Jahresversammlung das Schema einer einheitlichen Statistik gut, das die Mitgliedorganisationen versuchsweise während zwei bis drei Jahren ausfüllen werden. Obwohl dies von den einzelnen VHS einen grossen zusätzlichen Arbeitsaufwand bedingt, wird der Vorschlag mit Beifall angenommen. J. meint, er wäre noch vor fünf Jahren durch die Mehrzahl der Mitglieder abgelehnt worden.

Das Modell für eine einheitliche Statistik wird nach U. 1975 in Kraft gesetzt. Von den zwei diskutierten Typen einer Personenstatistik und einer Kursstatistik wird die Kursstatistik erhoben. Die Personenstatistik scheitert vorläufig an der Kreditbeschränkung des Schweizerischen Statistischen Amtes, mit dem eine Zusammenarbeit beabsichtigt war. Die weitere Entwicklung einer Personenstatistik ist noch unklar. Durch die Kursstatistik hoffen die VHS, mehr als früher zu einer gewissen Selbsterkenntnis über ihr Angebot zu kommen.

Eine neue Aufgabe übernimmt der Verband 1967 mit der Umwandlung der seit 1932 existierenden Zeitschrift "Volkshochschule" der VHS des Kantons Zürich in ein gesamtschweizerisches Organ "Volkshochschule - Université Populaire - Corsi per Adulti". Es soll "das Bindeglied zwischen den einzelnen VHS und der Spiegel ihrer Arbeit sein". Die beabsichtigte Dreisprachigkeit der Zeitschrift bedingt Realisierungsschwierigkeiten. 1969 soll die Anstrengung, alle Nummern dreisprachig zu machen, vergrössert werden, doch 1971 herrscht immer noch Mangel an Beiträgen aus der Westschweiz und dem Tessin.

U. sieht in der Uebernahme der Zürcher Zeitschrift durch den Verband mehr als eine Aeusserlichkeit. "Man versuchte, auf schweizerischer Ebene die Zusammenarbeit und das Bewusstwerden der Aufgaben zu intensivieren ...". Die Zeitschrift ist erst im Werden, sie ist noch nicht völlig im Gebrauch. Die Berichterstattung über die Tätig-

---

1) Anmerkung (1) S. 33

keiten der einzelnen Mitglieder ist noch ungenügend. Der Wille ist vorhanden. "Die Entwicklung geht in die Richtung, über dieses Informationsblatt zu gemeinsamen Denkrichtungen und Zielvorstellungen zu gelangen."

Zum Thema Werbung weist der Geschäftsbericht 1972/73 auf die Schwierigkeit der VHS hin, "in der heutigen Informationsflut ihre Tätigkeit hinreichend bekannt zu machen". Da es ausgeschlossen ist, diese Bekanntmachung mit Mitteln der Werbung zu erreichen, "tritt an Stelle der Werbung eine durchdachte und konsequent geführte Oeffentlichkeitsarbeit", wobei sich jedoch das Problem fehlender Fachleute stellt.

"Wir haben gemerkt", sagt U., "dass man das Programm nicht nur ins Volk hinaus werfen kann, sondern dass man demjenigen, der sich weiterbilden will, auch eine Beratung angedeihen lassen muss. Im schweizerischen Verband geschieht in dieser Hinsicht noch nichts. Auf der Stufe der Mitgliedorganisationen geht da und dort etwas." U. glaubt, dass der Gedanke einer zentralen Beratung noch nicht auf Verbandesebene gelangt ist. "Die Praxis kommt meistens von unten. Man entdeckt etwas, probiert es aus und stellt es dann zur Diskussion. Im Dachverband befasst man sich dann grundsätzlich damit." Beratungstätigkeit setzt eine Institutionalisierung voraus, die die meisten Mitgliedorganisationen nicht haben. Man müsste versuchen, regionale Beratungsstellen zu errichten.

Im Dachverband hat man das Problem der Bildungswerbung diskutiert, ohne allerdings zur Stufe der Verwirklichung zu kommen. "Die Bildungswerbung, die weitere Kreise erfassen sollte, ist langsamer vorangekommen, als wir es gewollt haben."

Die Tendenz zur Dezentralisierung von VHS im Sinne einer Aktivierung der Gemeinden und Kleinregionen scheint zuzunehmen. Dies gilt zum Beispiel für die Kantone Zürich und Bern, deren VHS einem reich bevölkerten Hinterland "bereits eine leistungsfähige administrative Gestalt zu geben wussten" (1967). Die Tessiner VHS plant 1965 eine noch stärkere Dezentralisierung in abgelegene Täler, und die Université populaire jurassienne wird 1967 als "etwas wie ein Paradepferd des Verbandes" gesehen, da sie sich "in einem dünn besiedelten Gebiet, mit vielen kleinen Ortschaften und einer vielschichtigen Bevölkerung... in den zehn Jahren ihres Bestehens imponierend entfaltet" hat.

Nach J. begann die Université populaire jurassienne als erste VHS mit der systematischen Dezentralisierung ihrer Tätigkeit in kleine Dörfer.

In der Schweiz hat die Zahl der Kurse und Kursteilnehmer zugenommen, doch fehlen zur Zeit genaue Statistiken. Für J. ist die Breitenwirkung der Kurse grösser, wenn zehn Personen an zehn Abenden einen Kurs besuchen, als wenn tausend Personen einem Vortrag zuhören. Folgt man dem Postulat der problemorientierten Bildung, muss die Teilnehmerzahl niedrig sein. Im Jura nimmt zum Beispiel deshalb die Anzahl angebotener Kurse bedeutend rascher zu als die Anzahl Kursteilnehmer. Während sich dort die Kurszahl mehr als verdoppelt hat, ist die Zahl der Kursteilnehmer um kaum 25 Prozent gestiegen. Die durchschnittlich Teilnehmerzahl der Kurse ist von 33 bis 34 auf 18 gesunken.

Arbeiter sind an den Kursen der VHS im allgemeinen spärlich vertreten. Ausnahmen gibt es zum Beispiel bei der Université ouvrière de Genève, den Corsi per Adulti und der Université populaire jurassienne.

Die jurassische VHS geht davon aus, dass es nicht nur ein Zielpublikum, sondern unterschiedliche Adressatenkreise gibt. Deshalb bietet sie keine "Kurse für jedermann" an. "Kurse für jedermann" besucht niemand. Es genügt jedoch nicht, bestimmte Kurse an bestimmte Adressaten zu richten. Wichtig ist, dass die jeweiligen Adressaten einen bestimmten Kurs wünschen. Um dies zu erreichen, braucht es "sozio-kulturelle Animation"[1].

1.3.2. Tendenzen in der allgemeinen Zielsetzung

Schon zu Beginn der betrachteten Zeitspanne unterstützt der Verband vor allem Kurse, "welche den Teilnehmern Gelegenheit zu aktiver Betätigung auf wissenschaftlichem und künstlerischem Gebiet" geben. Am bezeichnendsten für die Wandlung der VHS in den letzten Jahren wird, als Ergebnis von Kontroversen auf Verbandesebene, die Einführung berufsbildender Kurse gesehen. Sie hebt den früheren Grundsatz der VHS, sich nur mit allgemeiner Bildung zu befassen, auf. Berufsbildung und Allgemeinbildung sollen sich nun sinnvoll ergänzen.

---

1) Der "Animator" fördert die Bildung lokaler oder regionaler Gruppen, die gewillt sind, selber ihre Bildungstätigkeit zu bestimmen.

Damit wird der Gedanke verbunden, durch die Kurse der VHS "Anstoss zur Education permanente zu geben" (1968).

In der allgemeinen Zielsetzung scheinen Zielwidersprüche vorzuliegen. Während die eine Richtung das Gewicht eher auf Vermittlung von Wissen und Kenntnissen legt, tritt die andere für problemorientierte, partizipative Kurse ein. Diese zweite "problemorientierte" Zielsetzung scheint der wichtigste Trend der letzten Jahre zu sein.

So rücken einige Teilnehmer einer Dozententagung den Wunsch nach Einsichten und Lebenshilfe in den Vordergrund, indem andere davor warnen, die VHS-Kurse zu sehr nur auf Lebenshilfe einzustellen. Das Postulat der Partizipation stösst bei ihnen an dieser Tagung auf wenig Widerhall (1968).

Folgende Passagen legen das Schwergewicht vor allem auf Wissen und Kenntnisse: "Die Erwachsenen aller sozialen Stufen sollen umfassend in die verschiedenen geistes- und naturwissenschaftlichen Gebiete eingeführt werden" (1969). Die Mission der VHS wird darin gesehen, "den Menschen zu befähigen, dank Wissen und Einsicht die Vielfalt der Welt wahrzunehmen. ... Es geht an der VHS in erster Linie um Bildung durch Wissen" (1970). Die VHS sehen "auch heute ihre Mission darin, dem Erwachsenen Gelegenheit zu bieten, sich nach Massgabe des eigenen Interesses in der Auseinandersetzung mit Dingen, Erscheinungen und Fragen durch genaueres Erkennen und weiteres Wissen zu bilden" (1971).

Andere Zieldimensionen beinhalten die anschliessenden Passagen:

Das Verständnis zwischen Deutschschweizern und Welschschweizern soll gefördert werden und zu besseren Kontakten führen (1968). Die VHS wird 1970 als Institution geschildert, die "sich stets den Herausforderungen der Zeit gestellt" hat und "nicht in erster Linie spezifisches Können, besondere Fertigkeiten vermitteln", sondern "zu weiter ausgreifender Einsicht, unter die Oberfläche der Erscheinungen führen" wollte. Bildung wird hier nicht als Besitz, sondern als Prozess verstanden (1970).

Die neue Aufgabenumschreibung von 1972 legt das Gewicht der allgemeinen Zielsetzung der VHS auf Verbandesebene eindeutig auf problemorientierte Kurse. Das Aneignen von Wissen und Fertigkeiten steht erst am Schluss der angeführten Zielvorstellungen. Vorher kommen "Entfaltung des Menschen als Individuum und Glied der Gesellschaft, Bildung zur Einsicht aufgrund reflektierter Erfahrung, Meinungsaustausch und Eigenaktivität". Daraus wird gefolgert, dass sich die VHS nicht auf einen traditionellen Fächerkanon berufen kann. "In ihren Kursen sollen Probleme erkannt und formuliert und Antworten darauf gesucht werden."

Eine neue Tendenz zeigt sich in der vermehrten Transparenz von Lernzielen. Den Sprachkursen vor 1969 wird eine mangelnde Zieltransparenz vorgeworfen. Die VHS will nun "die Lehrgänge durchsichtiger als bisher gestalten". Dies geschieht vor allem in den Zertifikatskursen (1970). Die schweizerischen VHS erarbeiten mit den deutschen und österreichischen VHS für verschiedene Fächer Lernziele, Lehrgänge und Methoden, "die unbestechlich zu prüfen erlauben, ob dieses Ziel erreicht worden ist".

Bei den Themen der bisherigen Dozententagungen handelt es sich hauptsächlich um traditionelle Fächer, wie zum Beispiel Geschichte, Biologie, Botanik, Zoologie, Philosophie und, ab 1969, um Sprachen. Andersartige Themenbereiche werden drei aufgegriffen: "Visuelle Medien" (1967), "Verhältnis und Beziehungen zwischen Deutsch und Welsch" (1968) und "VHS und Früherziehung" (1972).

Die Themen der Mitgliederversammlung betreffen fast ausschliesslich bildungspolitische Fragen, zum Beispiel "Eb und Oeffentlichkeit" (1964), "VHS und Schule" (1968), "Die Stellung der VHS in einem schweizerischen System der Education permanente" (1971).

U. berichtet, dass frühere Zieldiskussionen nie in einer solchen Breite stattgefunden haben, wie dies 1972 an der Mitgliederversammlung in Fribourg beim Grundlagenpapier "Aufgabe und Organisation der VHS" der Fall war. Dieses Papier soll den Prozess der Erkenntnis und Willensbildung der einzelnen VHS fördern und zur Grundlage für die weitere Arbeit werden.

Zieldiskussionen gab es allerdings schon in früheren Jahresversammlungen. Im Vorstand entstand das Bedürfnis dazu meistens bei Präsidentenwahlen. Selbst Mitglieder mit längerer Amtszeit "wollten nicht einfach eine Tradition weiterführen". Auch in den einzelnen VHS gab es zum Teil neue Leiter. "Wir fanden an der Jahresversammlung (1972), dass es wichtig wäre, Gemeinsamkeiten wieder ins Bewusstsein zu bringen, zu prüfen und zu erneuern, um eine gemeinsame Startbasis zu haben." U. "könnte dies nicht als einen Umbruch bezeichnen". Der Anstoss zur Suche nach einer gemeinsamen Basis kam von verschiedenen Seiten, wahrscheinlich vor allem vom neuen Präsidenten.

Das Papier "Aufgabe und Organisation" wurde einhellig angenommen. Die Autonomie der einzelnen VHS wird darin nicht angetastet. Es heisst nicht, welche Kurse sie durchführen dürfen, sondern welche Kurse der Verband begünstigen will. Es geht also nur um die Form, nicht um den Inhalt. Dem lokalen VHS-Leiter bleibt somit ein grosses Feld zur eigenen Entscheidung. 1975 soll darüber diskutiert werden, welche weiteren Punkte des Freiburger Papiers in die Verwirklichungsphase überführt werden können.

Die grösste Veränderung im Bereich der Lernziele ist für U. der Uebergang vom unverbindlichen Orientieren und Informieren zum sicheren Beherrschen gewisser Kenntnisse. Dies beinhaltet die Abkehr vom Vortragskurs zum Arbeitskurs. Wer einen solchen Kurs absolviert, sollte am Ende jemand anderes sein als am Anfang. Man hilft dem Menschen bei seinem Wandlungsprozess. "Wir stellen uns weniger die Aufgabe, einen Wandlungsprozess in einer ganz bestimmten Richtung zu veranlassen. Das würde unserem Grundsatz von Neutralität widersprechen."

U. glaubt, dass das Prinzip der Freiwilligkeit der VHS lange mit Unverbindlichkeit verwechselt wurde. Ein Beispiel des Wandels sind verbindliche Angebote wie die Zertifikatskurse. "Auch die freiwillige Benutzung einer Schule sollte vom Benutzer geplant erfolgen können. Ein Menu à la carte genügt nicht."

Alle Zertifikatskurse berücksichtigen stärker gewisse Inhalte, die früher von der VHS weniger gepflegt wurden. "Früher waren es mehr Literatur, Kunst, Geschichte, Geographie, Reisen. In den neuen Programmen ist eine gewisse Versachlichung zu verzeichnen. Im Rahmen von Geschichte, Philosophie, Psychologie ist auch Soziologie dazugekommen."

Einige Tage nach dem Interview ergänzt U. Tendenzen, die er nach seiner Ansicht vorher zu wenig hervorgehoben hat: Die VHS-Kurse richten sich vermehrt auf eine sich verändernde Umwelt aus. Soziales Verhalten gewinnt gegenüber individuellem Lernen und Wissen an Bedeutung, was sich zum Beispiel in der Zunahme von Gruppenunterricht und von problemorientierten Veranstaltungen (zum Beispiel Erziehungsfragen) äussert.

J. sieht als zentrale Neuerung in den VHS ihre Einsicht in die Notwendigkeit ihrer Veränderung. Man weiss heute auf Verbandesebene,

dass man nicht mehr wie bisher weiterfahren kann. Die VHS des liberalen, humanistischen Typs wird hier nur noch von einigen Personen als brauchbar betrachtet. Dies führte an der Mitgliederversammlung in Fribourg, 1972, zur Diskussion eines zukunftsorientierten und der bisherigen Tätigkeit der meisten VHS gegenüber kritischen Konzepts. Zu J.'s Erstaunen wurde es einstimmig angenommen, was er mit unterschiedlichen Interpretationen der Mitglieder erklärt. Deshalb sind 1975 eine Tagung der VHS-Leiter sowie die Mitgliederversammlung zur Vertiefung des verabschiedeten Dokumentes vorgesehen. Dies soll durch den Vergleich des Konzeptes mit der aktuellen Programmgestaltung geschehen.

In den jetzigen Kursangeboten der VHS gibt es neben Kursen problembezogener Bildungsarbeit Sprachkurse, Freizeitgestaltung, Kurse beruflicher Weiterbildung und sogenannte kulturelle Veranstaltungen über Musik, Geschichte etc.

Das Konzept von Fribourg sieht nach J.'s Interpretation die Ausdehnung problembewusster, kritischer Bildungsarbeit auf alle Kursbereiche vor. So hätten sich zum Beispiel Sprachkurse oder Freizeitkurse nicht auf die Vermittlung von Kenntnissen zu beschränken, sondern sich durch entsprechende Methoden und Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden auf ein besseres Verstehen der Welt auszurichten. Im Verlauf der letzten zehn Jahre verzeichnet J. einen grossen Fortschritt in den Zielüberlegungen des Verbandes. Ihre Auswirkungen auf die Praxis sind jedoch schwer feststellbar. J. kennt VHS, die die neuen Zielsetzungen verstanden haben und sie verwirklichen, andere VHS, die sie umzusetzen versuchen und weitere VHS, die sie überhaupt nicht zur Kenntnis nehmen. J. erwartet, dass bei der geplanten Konzeptdiskussion an der Mitgliederversammlung 1975 einige VHS diese Diskrepanz zwischen Ziel und Praxis erkennen werden.

Gesamthaft gesehen hat die neue Zielorientierung eine Zunahme praktischer Kurse (bzw. "Arbeitskurse") bewirkt. Allerdings, gibt J. einschränkend zu bedenken, können nicht alle Kurse als praktische Kurse betrachtet werden, die unter dieser Bezeichnung dem Verband gemeldet werden.

J. sieht in der steigenden Zustimmung der Mitgliederversammlung zu Vorschlägen des Vorstandes den Beweis einer allgemeinen Haltungsänderung unter den Mitgliedorganisationen. Er schreibt sie zum Teil dem Einfluss jüngerer VHS zu, die, ohne durch Tradition belastet zu sein, eigene Wege gehen konnten. Einen weiteren Grund dafür glaubt er im Konkurrenzdruck anderer Eb-Organisationen, zum Beispiel der Klubschulen, zu sehen, der vor allem bei grossen VHS Veränderungen zur Ueberlebensfrage machte. Als dritten Grund für Haltungsänderungen nennt J. den gesamtgesellschaftlichen Wandel, der, vor allem nach den Ereignissen vom Mai 1968, auch die Verantwortlichen der VHS nicht unberührt liess.

1.3.3. Tendenzen in der Legitimation

Es werden zwei Hauptargumente angeführt, die beide um 1968 einsetzen.[1] Das eine ist die Bedeutung der VHS für die Oeffentlichkeit, das andere ist das Eingehen auf Bedürfnisse nach Eb. Eigentliche Tendenzen sind ab 1968 nicht herauszulesen.

Hinweise auf Bedeutung für die Oeffentlichkeit nehmen insgesamt mehr Raum ein. Die VHS "wird, wenn auch noch nicht überall in der Oeffentlichkeit, in ihrem Wert und in ihrer zukunftsweisenden Bedeutung anerkannt". Eine Unterstützung durch die öffentliche Hand wird deshalb als "grundsätzlich richtig" betrachtet. Da die VHS "unter den Institutionen der Eb ... am eindeutigsten auf derselben politisch-weltanschaulichen Grundlage wie die Volksschule steht ...", ist sie von der Oeffentlichkeit als Partner der Volksschule so auszustatten, dass sie jedem Erwachsenen Bildungsmöglichkeiten anzubieten vermag (1968). Die VHS trägt zur Erhaltung der Demokratie bei. Sie hat, neben der Hochschule, zur Emanzipation durch Einsicht zu führen. Die VHS versteht sich "auf kommunaler, kantonaler und Bundesebene als Institution zur Bildung Erwachsener im allgemeinen". Sie hat die Aufgabe und die Notwendigkeit solcher Bildung früh erkannt (1972). 1974 werden Biologiekurse damit legitimiert, dass sie die Bevölkerung zu politischen Entscheidungen über Umweltgestaltung und Naturschutz befähigen.

Bedürfnisse nach Eb, auf die das Angebot der VHS antwortet, werden ihrerseits zum Teil durch Lücken im Schulsystem oder durch Anforderungen der Umwelt begründet. So kann nach Schulabschluss das Bedürfnis nach einem Ueberblick über das neue geschichtliche Geschehen erwachen. Das Umlernen, das Sichanpassen, ist "oft eine zwingende Forderung der Weiterexistenz", Reisen und Beruf wecken Bedürfnisse nach Fremdsprachen (1969). Da selbst höhere Mittelschulen

1) Dieser Zeitpunkt mag damit zusammenhängen, dass erst ab 1967 die schweizerische Zeitschrift "Volkshochschule" erscheint, die über den engeren Adressatenkreis der VHS-Verantwortlichen hinausgeht.

nicht in elementare Kenntnisse zur Wirtschaft einführen, "kann die VHS mit Kursen über Wirtschaftsfragen einen wertvollen Beitrag an die Eb leisten" (1970). Die Zertifikatskurse zeigen, dass sie "den Bedürfnissen möglicher Kandidaten weitgehend entsprechen" (1971). Die VHS trägt zur Kompensation von Einseitigkeiten (verkümmerte Fähigkeiten, unerfüllte kulturelle Bedürfnisse) in einer arbeitsteiligen Welt bei (1972).

In einer einzigen Textstelle, 1964/65, bezieht sich die VHS auf gesetzliche Grundlagen, indem sie ihre Forderung nach staatlichen Subventionen mit einem Hinweis auf das Tessiner Schulgesetz abstützt, das die Weiterbildung der Erwachsenen als Aufgabe des Staates betrachtet.

1.3.4. Tendenzen im Menschenbild

In den früheren Texten überwiegen beschreibende Aussagen über den Kursteilnehmer. Später ist vermehrt vom Menschen allgemein die Rede, wobei auch hier vorwiegend an den aktuellen oder potentiellen Kursteilnehmer gedacht wird.

Bis um 1970 steht im Vordergrund das Individuum mit seinen grundlegenden menschlichen Eigenschaften, das sich in einer veränderlichen Kultur und Gesellschaft zurechtzufinden hat:

Der Erwachsene hat "... ein vielfach latentes Bildungsverlangen...", das die VHS "zu wecken, zu reizen und zu nähren ..." versucht (1967). Der Teilnehmer sucht in erster Linie Lebenshilfe, Kontakt, die Möglichkeit, Fragen zu stellen. Die gesellschaftlichen Veränderungen "bauen das ganze geistige, seelische Wesen des Menschen bis in die tiefsten Gründe um ..." und "... machen das Umlernen, das Sichanpassen" sehr oft zu einer Voraussetzung für die Weiterexistenz. "Grundsätzliche Offenheit" und "Zweifel am Wissen" werden zu Richtzielen im Schulalter. Beim "reifenden Menschen" ergeben sich "aus innerer Dynamik der menschlichen Entwicklung" Bildungsbedürfnisse über das Jugendalter hinaus (1968).

In den letzten Jahren setzt eine Tendenz ein, den einzelnen als aktives, verantwortliches Glied der Gesellschaft zu betrachten:

In der VHS "führt jeder einzelne den Integrationsprozess seiner eigenen ... Bildung ... aus eigenem Interesse, eigenem Antrieb ..." fort. Der moderne Mensch wird mehr als in früheren Generationen gezwungen sein, seine Lebensform selbst zu finden, ohne sich auf die Traditionen stützen zu können. "Der heutige Mensch als ein geschichtliches, dem Geschehen ausgesetztes und es mitbestimmendes Wesen" muss kommunikationsfähiger werden (1970). Die Entfaltung der "Persönlichkeit des verantwortlichen Menschen" ist durch die VHS zu begünstigen. Der einzelne muss sich ein "... hohes Mass an Fähigkeiten zur Einsicht, zum eigenen Urteil, zur Verständigung, zum Ausdruck und zum Handeln in komplexen Situationen erwerben und erhalten" (1971). Der einzige, "einem mündigen und freien Menschen gemässen Weg" ist eine zur Einsicht führende Bildung, die ihn zum eigen-verantwortlichen Handeln befähigt. Die Freiheit muss verantwortungsbewusst ausgeübt werden (1973).

1.3.5. Tendenzen im Gesellschaftsbild

Aussagen zum Gesellschaftsbild verbinden vorwiegend Darstellungen heutiger gesellschaftlicher Probleme mit Bildungsvorstellungen für die Verwirklichung einer besseren Gesellschaft. Die meisten Passagen beziehen sich auf weltweite oder zumindest westliche Wandelerscheinungen. Da alle Abschlusszeugnisse Durchgangszeugnisse, alle Berufe Durchgangsberufe geworden sind und es "keinen Stock unverbrüchlichen Wissens mehr" gibt, sind "Schule und Lernen eine Gegebenheit des ganzen Lebens geworden" (1968).

Ab 1970 lässt sich eine Tendenz erkennen, vor der zunehmenden Bedrohung der persönlichen Freiheit durch Wirtschaft und Gesellschaft zu warnen:

Heute besteht die Gefahr, dass die Beziehungen zwischen Menschen zu einem Bezugssystem von blossen Funktionen degradiert werden. Um "eine freie Gesellschaft" zu ermöglichen, "die sich durch gegenseitige Dienstleistungen erhält", müssen ihre Glieder kommunikationsfähiger werden (1970). Die heutige Wohlstandsgesellschaft mit zum Teil heimlich verführenden Werbemethoden verlangt Besinnung auf den Lebensstil und bewussteres und konsequenteres Konsumentenverhalten (1972).

Erfolge und Echtheit der Demokratie hängen "von der Mitwirkungsfähigkeit und diese wieder vom Bildungsstand des Bürgers ab", der formelle demokratische Werte zu nutzen weiss. In den zu straffer Organisation gezwungenen Industriestaaten muss eine emanzipierende, von der Bildung herkommende Kraft der Bedrohung der Freiheit des einzelnen entgegenwirken.

Aus den wenigen direkten Aussagen über die Schweiz lassen sich keine Tendenzen erkennen:

Damit die Schweiz "umso mehr der Idee, welche ihr zugrundeliegt", entspricht, gilt es, "die Schweizer über soziale Gräben und Schranken zwischen den Sprachgruppen hinweg zusammenzubringen" (1968). 1970 wird die schweizerische Demokratie "in geistigen Dingen eher konservativ als progressistisch" gesehen.

Das Selbstverständnis der VHS im Rahmen des schweizerischen Staatsgefüges ist unverändert geblieben: Sie "versteht sich seit jeher als Institution öffentlichen Charakters zur Ergänzung und Erweiterung des Schulwesens". Neu ist 1972 folgende, mit Bedingungen verknüpfte Bereitschaft: Sie "ist heute willens, einen generellen öffentlichen Auftrag zu übernehmen. Dabei muss sie vom Staat die volle Anerkennung als unentbehrlicher Teil des Bildungswesens erhalten, ohne dass damit ihre Eingliederung in die staatliche Schulverwaltung zum vornherein bedingt wäre."

Zur besonderen Stellung der Frau gibt es seit Ende der sechziger Jahre einige knappe Hinweise. So wird 1968 die Problematik der Wiedereingliederung der Frau ins Berufsleben angeschnitten und 1970 angenommen, dass die Gesellschaft keine Unterschiede zwischen Männern und Frauen macht, da sie bereit ist, "den spezifisch ausgebildeten und verwendbaren Menschen, sei er Mann oder Frau, entsprechend zu honorieren". Das Postulat des lebenslangen Lernens wird zwischen 1968 und 1973 wiederholt ausdrücklich sowohl für Männer wie für Frauen gefordert.

U. fände es notwendig, einer Institution als Fortsetzung der Volksschule die Verpflichtung aufzuerlegen, jedem Erwachsenen seine Bildungschance zu geben. Er denkt dabei an die VHS.

1.3.6. Tendenzen in Methode, Lehr- und Lernmitteln, Unterrichtsorganisation

Es zeigt sich eine zunehmende Tendenz, den "Arbeitskurs" oder "praktischen Kurs", in dem der Kursleiter die aktive Teilnahme der Anwesenden ermöglicht, dem Vortragskurs vorzuziehen:

Als "Animatoren im besten Sinn des Wortes", die "das vielfach latente Bildungsverlangen Erwachsener zu wecken, zu reizen und zu nähren" verstehen, erscheinen 1967 die Leiter der Université populaire jurassienne. Die Methode wird wichtiger gewertet als das Thema. "Die Hörer wollen spüren, dass der ... Dozent nicht bloss Meinungen referiert, sondern sich selber engagiert." Der Dialog soll als pädagogisches Mittel eingesetzt werden (1968). Dialog und informeller Austausch werden als zentrale Methode gesehen (1971). Laut "Aufgabe und Organisation der VHS" versucht die VHS, "Bildung sich in der direkten Begegnung vollziehen zu lassen ... Sie veranstaltet weniger 'Vorträge über' als 'Studium von'." Die Veranstalter der VHS sollten als Animatoren regionale und lokale Gruppen schaffen, die ihre Bedürfnisse und Bildungsziele selber formulieren (1973).

Neben dieser deutlichen Tendenz zu Aktivierung und Gruppenarbeit gibt es auch Stimmen zugunsten des Vortrags:

Er wird 1968 als höchst taugliches Mittel zur Gewinnung von historischem Verständnis gesehen. Das Niveau der Darstellung soll besser etwas zu hoch als zu tief sein. "Die Leute wollen sich anstrengen müssen." Die Gelegenheit für Gruppenarbeit in Studium von neuster Geschichte und Zeitgeschichte wird als gering bezeichnet. "Voraussetzung für eine fruchtbare Gruppenarbeit wäre intensives Studium des einzelnen ... Bei der notorischen Zurückhaltung des Deutschschweizers und bei der Komplexität der zu studierenden Tatbestände ist auch kaum eine fruchtbare Diskussion über längere Zeit zustande zu bringen." Im Fachbereich Volkswirtschaftslehre wird es selbstverständlich notwendig sein, "zur Einführung in neue Stoffgebiete während längerer Zeit vorzutragen". Um "... dem Wunsch nach vermehrter Beteiligung der Hörer nachzuleben", kann die Vorlesung durch Fragen an die Teilnehmer unterbrochen, kann zu Fragen aufgemuntert oder nach dem Referat eine Diskussion angeregt werden (1970).

Die Teilnehmer der Umfrage von 1969/70 (siehe S. 19) sind eher konservativ, "sie fordern wenig Selbständigkeit. Sie geben Kursen mit genügend Anschauungsmaterial den Vorzug, das heisst sie ziehen die rezeptive Lernmethode vor."

In der betrachteten Periode kommen neuere Arten von Lehr- und Lernmitteln zum Einsatz.

1964/65 und 1968 finden Kurse zur Vertiefung von Fernsehsendungen statt, und 1967 führt der Verband in Münchenwiler in die Verwendungsmöglichkeiten visueller Medien (zum Beispiel Videorecorder) ein. Eine fahrende Bibliothek der Université populaire jurassienne wird 1968 beschlossen[1], und im gleichen Jahr richtet die VHS Bern ein Sprachlabor ein, das als Versuchszentrum für alle schweizerischen VHS

---

1) Anmerkung (2) S. 33

gilt. Die neuen Zertifikatskurse benutzen erwachsenengerechtes Unterrichtsmaterial, sie arbeiten mit "modernen, besonders auf Erwachsene zugeschnittenen Lehrbüchern".

Veränderungstendenzen zeigen sich auch in der Unterrichtsorganisation. "Die grösseren städtischen VHS führen längere Lehrgänge in einzelnen Fächern" (1967). Die VHS sehen 1968 den Ausbau langfristiger Kursprogramme als Anliegen.

U. sieht einen Trend in Richtung Selbständigkeit und Mitarbeit des Hörers. "Wir sagen nicht mehr Hörer, sondern Teilnehmer." Er stellt stärkere Bemühungen fest, in den Kursen Literaturangaben zu vermitteln. "Man versucht das Fortleben dessen, was man im Kurs beginnt, zu ermöglichen."

Durch die Zuteilung der Mittel fördert der Verband die Veranstaltung von Arbeitskursen. Sie müssen eine Mindestgrenze von acht, eine Höchstgrenze von vierzig Teilnehmern aufweisen und mindestens 450 Minuten dauern.

Noch vor zehn Jahren waren nach J. die meisten Kurse der VHS Vortragskurse. Dann beschränkte der Verband die Subventionen fast ausschliesslich auf Arbeitskurse, d.h. Kurse mit persönlicher Mitwirkung der Teilnehmer. Dieses gezielte Einsetzen der Mittel führte in den letzten zwei bis drei Jahren zu einem starken Programmwechsel. Nach J. ist es jedoch schwierig zu beurteilen, ob die unter "Arbeitskurse" angeführten Veranstaltungen wirklich aktivierende Unterrichtsmethoden beinhalten. So kann ein Zeichenkurs in Kreativitätskurs umbenannt werden, ohne dass sich zwangsläufig seine ursprüngliche Form ändert. Inhalt und Methode, weiterhin geprägt durch denselben Leiter, bleiben sich gleich. Der Wandel in der eigentlichen Kursgestaltung geht somit nach J. bedeutend langsamer vonstatten als der Wandel in der Kursbezeichnung.

1.4. Ergänzungen und Stellungnahmen von Vertretern der Organisation

(Februar 1976)

(1) Diese Richtlinien für eine systematische Statistik werden 1975 von der Generalversammlung definitiv akzeptiert. Für 1974/75 liegen auf schweizerischer Ebene folgende Angaben vollständig vor: Die Anzahl Kurse, aufgegliedert nach Stoffgebiet und Kursart, die Teilnehmerzahlen, die Kursstunden sowie die Personenstunden (Teilnehmer mal Kursstunden à sechzig Minuten).

Von den total 2280 Kursen steht das Stoffgebiet Sprachen mit 604 Kursen mit Abstand an der Spitze. Es folgen "Mathematik, Naturwissenschaften, Medizin" (298), "Normative und Sozialwissenschaften" (296), "Kunstfächer" (229), "Kunstgewerbe und Freizeitgestaltung" (209), "Geographie und Geschichte" (195), "Körperschulung" (183), "Wirtschaftskunde" (127), "Literatur" (90), und "Verschiedenes" (49).

Unter den Kursarten sind die "Arbeitskurse" mit 885 am stärksten vertreten. An zweiter Stelle stehen "Vortragskurse" (692). Die übrigen Kursarten sind "Sprachkurse" (393), "Zertifikatskurse" (214), "Einzelvorträge" (50) und "Diverse" (46).

Das Total der Kursstunden beträgt 32'256, die Personenstunden belaufen sich auf 809'389.

(2) Die fahrende Bibliothek der Université populaire jurassienne kommt 1976 zum Einsatz.

2. MIGROS KLUBSCHULEN

2.1. Gründung und Entwicklung bis 1964

Mit der Gründung des Migros-Genossenschafts-Bundes (MGB)[1] sollten folgende Ziele verwirklicht werden:

"... die wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Ideale und Interessen der Mitglieder der angeschlossenen Genossenschaften, wie sie in ihren Statuten umschrieben sind, auf jede geeignete Weise zu fördern ..." (Art. 2/c der Statuten)

"... die Schaffung eigener und Förderung bestehender wirtschaftlicher, kultureller, gemeinnütziger und politischer Organisationen und Einrichtungen." (Art. 3/h der Statuten)

Entsprechende Artikel in den Statuten der regionalen Migros-Genossenschaften lauten:

"Die Genossenschaft bezweckt, in gemeinsamer Selbsthilfe ihren Mitgliedern und der Bevölkerung im allgemeinen

a) in günstiger Weise Waren und Dienstleistungen zu vermitteln;
b) ihnen die Kulturgüter näherzubringen durch günstige Vermittlung kultureller Leistungen." (Art. 2)

"Die Genossenschaft strebt daher bei der Verfolgung ihres Zweckes eine gegenüber Produzent, Konsument und Arbeitnehmer gleich verantwortungsbewusste Vermittlung von Sachgütern, Dienstleistungen und Kulturwerten an nach politisch und konfessionell neutralen Gesichtspunkten." (Art. 3/Ziff. 2)

Auf dieser statutarischen Grundlage entwickelten sich die Klubschulen.[2]

---

1) Die Migros, 1925 als AG gegründet, wurde 1941/42 in eine Genossenschaft umgewandelt.
2) Siehe auch die statutarischen Artikel zur Finanzierung im Anhang.

Die ersten Kurse begannen am 2. Mai 1944 als "Sprachschule für Erwachsene" in Zürich und umfassten acht Lehrer und rund 1'200 Teilnehmer. Im Herbst des gleichen Jahres setzten weitere Sprachkurse in Aarau, Basel, Bern und Zürich ein. Sie zählten pro Monat rund 6'000 Teilnehmer. Weitere Sprachschulen kamen im Herbst 1945 in Luzern, St. Gallen, Schaffhausen und Winterthur dazu. Ein Jahr später wurde das Kursprogramm auf kunstgewerbliche Fächer erweitert. Ebenfalls 1946 plante "eine Versammlung von 900 Klassenchefs mit Verwaltung und Delegiertenversammlung des Migros-Genossenschafts-Bundes eine Umwandlung der Sprachschule Migros in eine Genossenschaft von Lehrern und Kursteilnehmern". 1947 begann die Bezeichnung "Klubschule für Erwachsene" die "Sprachschule" abzulösen, und 1948 wurde sie offiziell.[1)]

2.2. Benutzte Informationsquellen

Zum berücksichtigten schriftlichen Material gehören die "Rechenschaftsberichte des Migros-Genossenschafts-Bundes Zürich" (Jahrgänge 1964 bis 1973), die die Tätigkeit der Klubschulen im Rahmen der "Aktivitäten auf kulturellem Gebiet" (beziehungsweise "Bildung, Kultur, Kunst, Soziales") auf einer bis drei Seiten anführen. Das von der Koordinationsstelle[2)] herausgegebene gesamtschweizerische Organ "Information" betrifft allein den Bereich der Klubschulen und richtet sich vor allem an Klubschulleiter[3)], pädagogische Mitarbeiter[4)], Centerleiter, an die Verwaltungsdelegation des Migros-Genossenschafts-Bundes sowie an die Geschäftsleiter der Migros-Ge-

1) "Kontakt", 1973, Nr. 12, S. 4 ff.
2) Dienststelle des Migros-Genossenschafts-Bundes (MGB)
3) Leiter der Klubschulen einer regionalen Migros-Genossenschaft
4) Vollamtliche Mitarbeiter für methodisch-didaktische Fragen

nossenschaften. Von dieser seit 1967 ca. zweimal jährlich erscheinenden zweisprachigen Zeitschrift waren nur noch die Nummern 13 bis 22 (ohne Nr. 18) zugänglich.

Eine gesamtschweizerische Zeitschrift für Klubschulbesucher gibt es während der betrachteten Periode nicht. Von den internen Informationsblättern einzelner Klubschulen wurden drei Nummern des "Kontakt" der Klubschule Zürich berücksichtigt, die sich auch mit gesamtschweizerischen Fragen befassen.

An weiterem schriftlichem Material wurden einzelne Prospekte und Programme, ein zusammenfassender Bericht aus der Zeitschrift "Education Permanente" und eine Vorstudie zur Schulleiterkonferenz 1970 beigezogen. Zusätzliche Informationen stammen aus zwei Interviews mit Mitarbeitern der Klubschule[1].

2.3. Tendenzen im Selbstverständnis

Die Klubschule ist zu Veränderungen bereit, denn da "Ziel und Aufgabe einer Klubschule nirgends eindeutig festgelegt" sind, kann sie sich "ständig nach den Bedürfnissen der Gesellschaft und mit dieser entwickeln".

2.3.1. Tendenzen im Aufgabenbereich (KOST[2] und Klubschulen)

Umfang und Qualität des Kursangebots verändern sich. Eine schweizerische Aktion zur besseren Assimilierung der Gastarbeiter ist

1) F., 10.3.1975 (Schulleiter); P., 14.3.1975 (Koordinationsstelle)
2) Die KOST (Koordinationsstelle) ist dem Klubschul-Exekutivausschuss (KEA) unterstellt, der als Kollektiv (drei aktive Schulleiter) die für die KOST massgebenden Beschlüsse fasst.

1964 "von besonderer Bedeutung", wird aber später nicht mehr erwähnt und scheint wohl nicht zur geplanten Ausdehnung auf alle Klubschulzentren der Schweiz geführt zu haben. Neben Sonderveranstaltungen wie "Klubs der Jungen", "Klubs der Aelteren" liegt das Hauptgewicht der Klubschulen bis 1970 auf Sprachkursen und Kursen für "beglückendes Tun", die vor allem den Freizeitsektor betreffen. 1970 kommt es zur Wende. An der Klubschulleitertagung wird beschlossen, die bisherige Haupttätigkeit auf dem Sektor "Freizeit" weiterzuentwickeln, daneben jedoch den Sektor "Weiterbildung" systematisch nach dem Baukastenprinzip auszubauen und "qualitativ auf ein möglichst hohes Niveau zu heben". Das Bild der Klubschule als Freizeitinstitution wird korrigiert. Sie soll in Zukunft zwei Gesichter haben, "Freizeit und Weiterbildung". Neben Vorarbeiten zu fakultativen Klubschulzertifikaten (1970) werden mit Hilfe sogenannter "Kursleitbilder", d.h. Kurskonzeptionen mit klar formulierten Kurs- und Lernzielen (Curricula), die Fächer neu definiert (1971). Bis 1973 soll die Angebotsqualität von zwanzig Klubschulkursen "einer eingehenden Durchleuchtung" unterzogen werden. 1972 konstituieren sich verschiedene Arbeitsgruppen, um neue Kurskonzeptionen zu erarbeiten. Dieses Vorgehen unterscheidet sich vom bisherigen Modus der einzelnen Klubschulen, die eigenen Kurse unabhängig zu konzipieren.

Die ersten gemeinsamen Kurskonzepte sind mit der Herstellung neuer Lehrmittel verbunden. Dabei wird deutlich, dass für Unterrichtsmaterial eine längere Entwicklungs-, Test- und Produktionszeit einzukalkulieren ist. Zudem muss das Instrument der Kursleitbilder verfeinert werden, wenngleich es auch "als Produkt nie fertig" ist. 1973 wird die 1972 im "Leitbild 80" formulierte Absicht, die Kursqualität zu steigern, bestätigt und ein "qualitativ hochstehendes, national gemeinsames Klubschul-Mindestangebot" anvisiert.[1)]

---

1) Anmerkung (1) S. 51

Für Klubschulleiter F. geschieht 1969 der entscheidende Schritt der letzten zehn Jahre mit dem Versuch, das ursprüngliche Bild der Freizeitschule auf den allgemeinen Bereich der Eb auszuweiten. Durch die Förderung des Weiterbildungssektors rücken Grundfächer wie Reden, Denken, Lesen, Schreiben stärker in den Vordergrund. An Bedeutung gewinnen auch Handelsfächer. Eine starke Entwicklung verzeichnet in den vergangenen Jahren zudem der Sektor "Körperschulung und Sport".

Mit dem Ausbau des Weiterbildungssektors beginnt die nach F. entscheidende Phase "curricularer Arbeit". In Gruppenarbeit werden Kurskonzepte und dazugehörige Lehrmittel entwickelt. 1975 wird ein Grossprojekt in Angriff genommen, das bis zum Herbst 1977 zu einem komplett neuen "Sprachlernsystem Klubschule" führen soll.

Die neukonzipierten Kurse "Maschinenschreiben" und "Buchhaltung" betrachtet E. als zwei positive Beispiele im Sektor Weiterbildung. Das relativ unproblematische Formulieren der Lernziele in diesen Fächern erleichtert die Ausbildung der Lehrkräfte sowie die Herstellung des Unterrichtsmaterials. Schwieriger ist die Konzeption und Durchführung von Kursen wie Schnellesen, Denktraining, Lebenskunde, wo es vor allem an qualifizierten Leitern mangelt. Aufgrund dieser Probleme glaubt F., dass gesamthaft gesehen im Sektor Weiterbildung "bisher kein wesentlicher Durchbruch geschehen ist". Dazu kommt, dass nach einer gewissen Stagnation der Freizeitfächer im Kunstgewerbe, Ende der sechziger Jahre, dieser Sektor wieder am stärksten expandiert. Das führt zwar nicht dazu, die Bemühungen im Weiterbildungssektor aufzugeben. Doch werden sich die Klubschulen erneut bewusst, dass sie den Freizeitsektor keineswegs vernachlässigen sollten, weil sie "vielleicht gerade im Freizeitsektor den Leuten etwas zu bieten haben, was sie sonst nirgends finden". Die Klubschulen beginnen nun, das "curriculare Denken", d.h. die Entwicklung einzelner Kursprogramme, verbunden mit Lehrerweiterbildung, bewusster auf andere Sektoren, zum Beispiel Freizeit oder Sport, zu übertragen.

Die Interpretationen P.'s stimmen mit den Ausführungen F.'s weitgehend überein. 1970 ist auch für ihn ein wichtiges Datum, da an der Schulleitertagung zum erstenmal grundsätzliche Fragen auf gesamtschweizerischem Niveau diskutiert werden und die ersten seriösen Bemühungen um Qualitätsverbesserungen einsetzen. In einem ersten Schritt werden die berufsbegleitenden, weniger "migrostypischen" Kurse (zum Beispiel Buchhaltung, Rechnungswesen) verbessert. Diese erste Phase bezeichnet P. eher als Verbesserung des status quo denn als eigentliche Neuerung. Es war jedoch nötig, das ganze "curriculare Prozedere" einmal durchzuspielen, um den Sinn dieses Vorgehens zu erkennen. In der seit etwa 1973 laufenden zweiten Phase werden neuere Kurskonzeptionen oder ganz neue Kurse erarbeitet, wobei man mehr von der theoretischen Seite ansetzt. Die Gruppen, die diese Kursleitbilder erstellen, bestehen mehrheitlich aus Kursleitern, die die Bedürfnisse der gegenwärtigen Teilnehmer gut kennen. Sie richten sich daher vor allem auf den heutigen Adressaten aus. Schulleiter und pädagogische Mitarbeiter ver-

suchen ihrerseits, auch Bedürfnisse zukünftiger Teilnehmer miteinzubeziehen. Zu gewissen Kurskonzeptionen tragen zudem externe Fachleute bei.

Mit den Versuchen zur Qualitätsverbesserung ist zwischen den Programmen der einzelnen Genossenschaften ein besserer Ausgleich erreicht worden. P. glaubt, dass kein systematisch schlechtes Angebot mehr existiert.

Mit dem Einsatz audiovisueller Mittel gewinnt ab 1967 die Weiterbildung von Lehrern, insbesondere von Sprachlehrern, zunehmend an Bedeutung. 1971 finden auch Weiterbildungsveranstaltungen für Leiter anderer Kurse mit neukonzipiertem Unterrichtsmaterial statt (zum Beispiel Buchhaltung, EDV). Die Schlüsselfunktion der Aus- und Weiterbildung von Kursleitern in allen Bemühungen zur Qualitätsverbesserung wird 1973 unterstrichen.

Weiterbildungsveranstaltungen werden seit kurzer Zeit auch für das Klubschulpersonal organisiert (zum Beispiel 1972: Schaltersekretärinnen, Mitarbeiter im Werbesektor, technische Mitarbeiter und Centerleiter).

1975 ist es nach Ansicht von Schulleiter F. nötig, die Kursleiter über das Fachtechnische hinaus besser für den Unterricht mit Erwachsenen zu qualifizieren.
"Das rein Fachtechnische macht uns praktisch in den wenigsten Fällen Sorgen. Aber die methodisch-didaktische Ausbildung dieser Fachleute als Lehrer von Erwachsenen fehlt."

Die Herstellung von Lehrmitteln, vor allem bedingt durch die neuen Kurskonzeptionen, nimmt zu. 1971 ergänzen und überarbeiten die Klubschulen die Sprachmethode EUROVOX und produzieren neue Lehrmittel für Buchhaltung und EDV. 1973 kann die Koordinationsstelle eine "beachtliche Reihe neuer erwachsenengerechter" Lehrmittel herausgeben, die auf den Kursleitbildern basieren (siehe Kapitel 2.3.6.).

Die Werbung wird gesamtschweizerisch von der Koordinationsstelle organisiert. Die Klubschule als "bisher einzige Eb-Institution", die "umfassende Werbe- und Informationskampagnen durchführt", versucht nicht nur, ständig ihre Werbung zu verbessern (zum Beispiel 1971: Plakatwettbewerb für Schweizer Grafiker), sondern ihr "Ange-

bot klar und detailliert zu beschreiben und die effektiven Bedürfnisse und Möglichkeiten der Interessenten zu ermitteln". Als Verbesserungsmöglichkeit in dieser Richtung sieht sie 1973 die "Bereitstellung voll- und nebenamtlicher Studienberater".

Nach P. ist die Transparenz der Kursangebote besser geworden. Ausführliche Kursumschreibungen genügen jedoch nicht, da sie nicht gelesen oder zum Teil nicht verstanden werden. Zur Verbesserung der Transparenz gehört die Studienberatung. Bisher gibt es sie vereinzelt als Versuch. Da die Teilnehmerzahl sehr hoch ist, ist eine Lösung schwierig.

F. gibt den Kritikern recht, die Schaltersekretariaten und Centerleitungen vorwerfen, zu wenig über das Kursgeschehen informiert zu sein, um die Teilnehmer beraten zu können. Er findet es wichtig, dass sich diese Leute besser ins Bild setzen, indem sie zum Beispiel selber Kurse besuchen.

Für F. sind Aussagen über Veränderungen in der Zusammensetzung der Teilnehmer nicht möglich, da von den Kursteilnehmern nur Name und Adresse verlangt werden. Es gibt keinen eigentlichen Versuch, spezifische Zielgruppen zu erreichen. Mit dem Angebot neuer Fächer (zum Beispiel "Vermögensverwaltung") werden neue Interessentenkreise, nicht aber neue gesellschaftliche Schichten angesprochen. Weitere Adressatenkreise werden durch das Erschliessen neuer Regionen erreicht. Dies gilt vor allem für die Zeit vor 1974. In den grössten Orten des Kantons Wallis ist zum Beispiel ein Netz von sechs modernen Schulen aufgebaut worden. Weitere regionale Erschliessungen in andern Teilen der Schweiz sind vorgesehen. Sie richten sich immer an die Gesamtbevölkerung. Die Klubschule kennt kein adressatenspezifisches Vorgehen.

Neuere, im Rahmen des Sektors "Weiterbildung" konzipierte Kurse begegnen im Adressatenbereich oft Schwierigkeiten. So stossen die Bemühungen der Klubschule, unter dem Stichwort "rationelle Arbeits- und Lerntechniken" oder zum Beispiel "Medienkunde" Kurse anzubieten, auf äusserst geringes Interesse. "Es ist vordergründig für die Leute nicht einsichtig, dass sie dort etwas profitieren könnten."

P. zeigt das Problem auf, dass für Kurse zum Beispiel aus dem Bereich "Lebenshilfe" nur bereits für solche Fragen motivierte Adressaten kommen. Diese Motivierten sind nötig, damit solche Themen in der Klubschule überhaupt an Boden gewinnen und Schul- und Kursleitern vermehrt bewusst werden.

1966 findet sich ein Hinweis auf die Beteiligung der Klubschule an Forschungsarbeiten des europäischen Sprach- und Bildungszentrums, und 1969 geschieht eine Umfrage über Teilnehmermotivation.[1)]

---

1) Anmerkung (2) S. 52

P. kommentiert, dass zur Erforschung der Bedürfnisse des Publikums die Klubschulen schon viele Ansätze versucht und viel Geld investiert haben, ohne zu brauchbaren Resultaten zu kommen. Gegenwärtig wird nach Möglichkeiten zum Erfassen der Drop-outs gesucht.

2.3.2. Tendenzen in der allgemeinen Zielsetzung

Individuelle und gesellschaftliche Aspekte sind miteinander verbunden. "Miterleben, eigener Einsatz" sowie Begeisterungsfähigkeit "auch für den Dienst am Nächsten" gilt 1965 für die Klubs der Jungen. Die Klubs der Aelteren sollen vor "innerlicher Vereinsamung" bewahren und Verbindung mit andern Menschen schaffen. Die "Pflege des Gedankenaustausches und des menschlichen Kontaktes in der Gruppenarbeit" wird bis zu einem gewissen Grad in allen Kursen erfüllt (1969). Die der Klubschule seit Anfang zugrundeliegende Idee "der menschlichen Begegnung", der "Tunschule", der aktiven kleinen Gruppe und der freien Klubatmosphäre" wird an der Schulleitertagung von 1970 auch für die weitere Arbeit als verbindlich betrachtet. Die 1970 unter dem Gesichtspunkt der "Education permanente" einsetzenden Zieldiskussionen reichen bis ins Jahr 1975. Die ca. 1955 formulierte Zielsetzung der Klubschulen wird 1974 als richtig befunden, allerdings mit der Einschränkung, dass bisher die Bildung des "... schöpferischen, aktiv tätigen, kritisch urteilenden, verantwortungsfreudigen, entscheidungsfähigen, partizipativen und kooperativen Menschen", der "sein Leben und das seiner Umwelt besser, glücklicher und schöner" zu gestalten und Aufgaben seiner Zeit mitzulösen und mitzuentscheiden versteht, nur teilweise verwirklicht wird. Die Suche nach Aenderungsmöglichkeiten führt zum Begriff "Partizipation", verstanden als "Teilnehmen und Teilhaben". Zu den bisherigen Zielvorstellungen kommen zusätzliche Begriffe wie "Selbstsicherheit", "Selbstbewusstsein", "Interesse für andere" und "Achtung der Selbständigkeit der andern" sowie "Kommunikationsbereitschaft" und "Kommunikationsfähigkeit". Mit der Leitidee der Partizipation, die sich "am Du, am andern orientiert" erhebt sich die Frage nach entsprechenden Verhaltensweisen, die zu fördern sind.

An einer Kursleitertagung von 1974 bleibt die Leitidee der Partizipation unbestritten, wobei sie jedoch für einige längst verwirklicht, für andere kaum realisierbar ist.[1)]

Veränderungen in Themen und Inhalten sind im Abschnitt "Tendenzen im Aufgabenbereich" (Kursangebote) zum Teil bereits vorweggenommen.

Die Fächerverteilungen variieren. 1969 sind es, ausser Sonderveranstaltungen, fünf Bereiche mit total 178 Fächern (Sprachen; Kunst, Kunstgewerbe, Handwerk, Hauswirtschaft; Technik, Wissenschaft, Handel; Lebenshilfe, Autofahren; Musik, Tanz, Spiel, Sport). 1973 werden ca. 168[2)] Fächer im Rahmen von acht Bereichen gezählt (Sprachen; Weiterbildung; Kunst, Kunstgewerbe; Literatur und Wissenschaft; Lebenshilfe; Handwerk und Hauswirtschaft; Spiel und Musik; Sport). 1974 beträgt das gesamtschweizerische Angebot 172 Fächer. Explizit neue Kursthemen sind "Mini-Ski"(1968/69), "Bergsteigen", "EDV-Einführungskurse", "Sprach- und Maschinenschreibkurse im Labor" (1970), "Rationelles Lesen" (1972).

"Allgemeine praktische Kurse" im Sektor "Weiterbildung" wie "autogenes Training", "angewandte Psychologie", "Elternschule", "für ein glückliches Alter" kommen 1970 schon in den meisten Klubschulprogrammen vor.

1970 wird nach P. zum erstenmal grundsätzlich über Ziele und Wege der Klubschulen diskutiert. Dies führt immer mehr zum Bedürfnis, weiterzufragen: "Was will die Klubschule überhaupt, was macht sie überhaupt?" In einer solchen Klärungsphase ist man vor allem 1974, wo versucht wird, die allgemeinen Klubschulziele besser zu formulieren. Dabei kommt man eher wieder etwas von der Tendenz zu berufsbegleitenden Kursen ab. Das Hauptziel heisst nun "Lebenshilfe" und schliesst berufsbegleitende Kurse mit ein. Als grundsätzliche Aenderung in den Klubschulen sieht P. "das Bewusstsein, dass man mehr überlegen muss, was wir effektiv wollen und tun". Dadurch sind viele Aufgaben ausgelöst worden: hauptsächlich die Bemühung um Qualitätsverbesserung, neue Kurskonzeptionen, neue Lehrmittel, vermehrte Betreuung der Kursleiter, die Einstellung pädagogischer Mitarbeiter, die Betreuung dieser pädagogischen Mitarbeiter durch die Koordinationsstelle etc.

---

1) Anmerkung (3) S. 53
2) Nach einer Neudefinition des Fächerkatalogs, 1969

Mit dem Entwickeln neuer Kurskonzeptionen wird in den letzten zwei Jahren vermehrt das Ziel betont, das Verantwortungsbewusstsein und die aktive Teilnahme der Teilnehmer zu fördern. Rückblickend betrachtet, sind für P. die Klubschulen in dieser Zielsetzung Pioniere, denn bereits 1945 hiess ihr Slogan: "Aktives Tun". Dieser heute wieder aktuelle Leitspruch sah in den Kursen der Klubschulen stets die kleine Gruppe im Vordergrund. Im Prozess der Qualitätsverbesserung der Kurse stellt man jedoch fest, dass diese Art Gruppenarbeit von gewissen Kursleitern zu wenig beachtet wird und noch mehr gefördert werden sollte.

Auch die kritische Haltung der Kursteilnehmer wäre zu fördern. Obwohl die Kurse als Konsumartikel verstanden werden, könnten sie zum Auslöser für eine kritische Konsumhaltung, für ein kritischeres Denken werden. Eines der dabei zu lösenden Grundprobleme ist für P. die Frage der problemorientierten Erwachsenenbildung.

Mit der Zielsetzung des kritischen Denkens sind auch neue Inhalte verbunden. Im Bereich Lebenshilfe werden zum Beispiel neue Kurse über Kommunikation angeboten, und im Kunstgewerbesektor versuchen einzelne Klubschulen, das Produktedenken zugunsten des Kommunikationsaspekts zu verschieben.

F. erwähnt in diesem Zusammenhang die Redekurse. Die Klubschule ist zur Zeit damit beschäftigt, neue Konzepte zu entwickeln, die zwei Ziele anstreben: die Fähigkeit, sich mündlich oder schriftlich klar ausdrücken und seine Ideen vertreten zu können, sowie die Verbesserung der eigentlichen Kommunikationsfähigkeit.

Nach F. wird alle Jahre zumindest im Kreis der Schulleiter über Neuformulierungen und Akzentverschiebungen in der Zielsetzung diskutiert. So geht auch der Entscheidung von 1969/70 ("Freizeit"/ "Weiterbildung") eine Zieldiskussion voraus, und 1972 wird ein Leitbild für die Expansion der Klubschulen in den 70er Jahren aufgestellt. Die umfassendste Zieldiskussion geschieht jedoch 1974/75. Sie erstreckt sich bis auf die Ebene der Kursleiter.

Nach der Kursleitertagung vom November 1974 wird die umfassende Zielformulierung auf vier Ziele reduziert. Man verzichtet darauf, auf gesamtschweizerischer Ebene ein andragogisches Konzept aufzustellen. Anhand der praktischen Ergebnisse kann dann vielleicht ein Konzept erarbeitet werden, das von allen Betroffenen akzeptiert werden kann.

Für dieses Vorgehen wird das ganze Jahr 1975 eingesetzt. An einer im Februar 1975 veranstalteten Tagung versuchen die pädagogischen Mitarbeiter aller Schulen mit den Kursleitern zu diskutieren, was die Zielsetzung für jedes Fach bedeutet. Im Mai ist ein Kurs für die pädagogischen Mitarbeiter geplant, der die Gesprächsführung zwischen pädagogischem Mitarbeiter und Kursleitern zum Gegenstand hat, und Ende 1975 ist ein Erfahrungsaustausch über die Ergebnisse in den einzelnen Schulen vorgesehen. Erst dann wird sich zeigen, wie der Weg zu einem andragogischen Konzept der Klubschule allenfalls aussehen kann.[1)]

---

1) An der Schulleitertagung vom Mai 1975 wird diesen vier Zielen mit erster Priorität ein fünftes Ziel vorangestellt. Die gesamtschweizerisch gültige Fassung lautet nun:
   1. Wir vermitteln in einer den Bedürfnissen der Erwachsenen entsprechenden Weise und mit einem fachlich einwandfreien Unterricht Kenntnisse und Fertigkeiten.
   2. Wir fördern die vergnügliche Begegnung, das Gespräch, die Zusammenarbeit und das gegenseitige Verständnis unter den Teilnehmern (kooperative Teilnehmer in der Gemeinschaft einer Gruppe).
   3. Wir überprüfen ständig zusammen mit den Teilnehmern Lernziele und richten den Unterricht auf die Bedürfnisse und Erwartungen der Teilnehmer aus (partizipativer Unterrichtsstil).
   4. Wir geben den Teilnehmern Möglichkeiten, ihre eigenen Fähigkeiten zu entdecken und zu entwickeln, ermutigen zu selbständigem Denken und Tun (aktive, kreative und selbständige Teilnehmer).
   5. Wir geben den Teilnehmern Gelegenheit, das kritische Urteils- und Entscheidungsvermögen zu üben und ermutigen sie, Verantwortung zu übernehmen (kritische, entscheidungsfreudige und verantwortungsbewusste Teilnehmer).

2.3.3. Tendenzen in der Legitimation

Legitimationen der Klubschulen finden sich vorwiegend in den Jahresberichten, seltener in betriebsinternen Dokumenten. Ueber die ganze betrachtete Periode ist das steigende Bedürfnis nach Weiterbildung und Freizeitgestaltung ein wesentliches Argument. Eb ist 1965 "... zu einem anerkannten Bedürfnis unserer Zeit geworden". Die Klubschule entspricht einem wachsenden Bedürfnis (1966). "Die Eb gewinnt im ganzen Land an Bedeutung" (1970). 1973 ist "... das Bedürfnis nach lebenslanger Weiterbildung... so gross und so vielfältig, wie das Leben selbst".

Eine weitere Rechtfertigung ihrer Tätigkeit ist der Dienst der Klubschule an der Oeffentlichkeit. Die Klubschulen erfüllen "... in steigendem Masse eine wichtige Funktion im öffentlichen Leben" (1966). Im Rahmen der Education permanente, die Anforderungen erfüllen hilft, die das Leben stellt, nehmen sich die Klubschulen "auf privater Basis einer Aufgabe an, die im Interesse des Volksganzen liegt" (1968). "Sie leisten", laut Bundespräsident Tschudi, "einen wirksamen Beitrag" zur "... Demokratisierung der Kultur" (1969). 1972 erstreckt sich der Dienst an der Oeffentlichkeit über die ganze bisherige Tätigkeitsperiode: "Seit ihrer Gründung spielen die Klubschulen eine wichtige gesellschaftspolitische Rolle".

Ein anderer Legitimationsaspekt ist der an zahlreichen Stellen verzeichnete Erfolg der Klubschulen. Dieser Erfolg wird seinerseits wieder begründet. 1964 werden die aktiven Arbeitsgruppen als Ursache angeführt. Die Klubschule hat Erfolg, weil sie Freude bereitet (1966). 1967 führt sie ihren Erfolg erneut auf "aktive Gruppen" so-

1) Interview F. 10.3.75 (Telefon mit F. am 15.8.75)

wie auf "freie Klubatmosphäre", "modernste Lehrmittel und Lernmethoden" und ein "umfassendes Programm" zurück. "Der Erfolg der Klubschulen" beweist 1971, dass sie "den wachsenden Bildungs- und Freizeitbedürfnissen der Bevölkerung entspricht". Die hohe Teilnehmerzahl wird sowohl 1971 wie 1974 als Erfolgszeichen gewertet. Der Erfolg der Klubschulen beruht jedoch nicht auf der Befriedigung vordergründiger Bedürfnisse. Sie berücksichtigt auch verstecktere, wie Ueberwindung von Unsicherheit, Wunsch nach Kontakt. Die Klubschulen glauben 1974, durch vermehrtes Eingehen auf verstecktere Bedürfnisse ihren Erfolg noch erhöhen zu können.

2.3.4. Tendenzen im Menschenbild

Das Menschenbild bezieht sich auf den aktuellen und zum Teil potentiellen Kursteilnehmer. Es enthält sowohl deskriptive wie prospektive Elemente. In den letzten Jahren nehmen die prospektiven zu.

Die Klubschulbesucher sind "moderne, aufgeschlossene Menschen" (1965). Damit sie nicht durch Massenvergnügungen von der selbstverantwortlichen Freizeitgestaltung abgehalten werden, brauchen sie eigenes Schaffen (1966). Unter ermittelten Motiven der Klubschulteilnehmer überwiegt 1969 mit 60 Prozent das Bedürfnis nach sozialem Kontakt, während zum Beispiel berufliche Gründe nur 14 Prozent ausmachen.

1970 rücken die anzustrebenden Elemente des Menschenbildes in den Vordergrund. Um nicht zum "manipulierten und manipulierbaren Objekt" einer sich wandelnden Umwelt zu werden, sollte er, zielbewusst und leistungsbewusst, zum ständigen Weiterlernen bereit sein. Wegen der zunehmenden beruflichen Beanspruchung hat er die Freizeit vermehrt zur sinnvollen Entspannung zu verwenden. Trotz vermehrter Freizeit wird jedoch vom Menschen "auch ein immer umfangreicheres Wissen" verlangt (1973).

1974 wird die Gruppenangehörigkeit vermehrt betont. Der Mensch muss die Chance haben, sich selber zu bestätigen und Erfahrungen auszutauschen. Mit der Gruppe soll er zu "einer gemeinsamen Entdeckung" geführt werden. Der partizipative Teilnehmer wird als "der engagiertere und angesprochenere als der nur konsumptive" betrachtet und ist "auch in den meisten Fällen der zufriedenere".

Das seit ca. 1965 von den Klubschulen angestrebte Bild des "schöpferischen, aktiv tätigen, kritisch urteilenden, verantwortungsfreudigen, entscheidungsfähigen, partizipativen und kooperativen Menschen" besitzt 1974 weiterhin volle Gültigkeit.

F. stellt ein grosses Bedürfnis nach Psychologie und Lebenshilfe fest, das auf die zunehmende Verunsicherung der Leute zurückgeht.

2.3.5. Tendenzen im Gesellschaftsbild

Deskriptive Aspekte überwiegen in den ersten Jahren der betrachteten Periode. Die 1964 angestrebte Assimilierung der Gastarbeiter in unsere Gesellschaft wird später nicht mehr erwähnt. 1966 wird vor den negativen Folgen der zunehmenden Massenvergnügungsanlässe gewarnt, ein Jahr später jedoch trotz "anhaltender Hochkonjunktur" ein anhaltender Wille weiter Kreise zur Aus- und Weiterbildung beobachtet. 1968 sieht man hinter der Zunahme der Teilnehmerzahlen einen zunehmenden Bildungswillen der Schweizer Bevölkerung.

Ab 1969 nehmen Aspekte eines prospektiven Gesellschaftsbildes zu. Im Interesse der Volkswirtschaft wird es notwendig werden, den Beruf im Laufe des Lebens bis dreimal zu wechseln, was ständige Weiterbildung fordert. 1973 wird "lebenslanges Lernen" bereits als Schlagwort betrachtet.

Die Schweiz wird 1970 als Nation gesehen, die sich zur Zeit von einer statistischen, der Tradition verpflichteten Gesellschaft zu einer technokratischen Gesellschaft der Mobilität und des

Konsums entwickelt, um zu einer zukünftigen nachindustriellen Freizeitgesellschaft zu werden. Diese Entwicklung erfordert die Reform des gesamten Bildungssystems.

Ein neuer gesellschaftlicher Aspekt ist die ab 1974 diskutierte und angestrebte "Partizipation".

Wie sieht sich die Klubschule selbst in ihrem Gesellschaftsbild? 1966, 1967, 1971 ist sie die grösste Eb-Organisation. Im Rahmen der schweizerischen Diskussion um Bildungsreform glaubt sie an die Notwendigkeit der langfristigen Planung und die gesamtschweizerische Koordination aller Klubschulen. Einer plötzlich erwachsenen Konkurrenz von Bildungs- und Freizeitinstitutionen glaubt sie 1971 dank der Subventionen der regionalen Migros-Genossenschaften durch hervorragende Leistungen begegnen zu können. Um auch in der Zukunft an der Spitze zu bleiben, "muss das bisher Bewährte weiterentwickelt und Neues aufgebaut werden".

Vorstellungen über die gesellschaftliche Stellung der Frau fehlen fast ganz. Das Subsumieren von Nähen, Kochen, Gartenpflege, Säuglingspflege etc. unter die Rubrik "Vorbereitung der Frau auf ihre Aufgaben in der Familie" verrät 1969 ein traditionelles Rollenverständnis.

Zur Einschätzung der Klubschulen durch die Oeffentlichkeit sagt F., das Bild "der Hobby- und Plauschschule", ... das vielleicht zum Teil heute noch bis zu einem gewissen Grad anzutreffen sei, hätte schon 1969 nicht mehr der tatsächlichen Situation der Schule entsprochen. Denn es wurden schon früher Kurse durchgeführt, die nicht ausgesprochen in das Gebiet der Freizeitgestaltung fielen, sondern zur Weiterbildung gehörten.

P. meint, dass vor 1970 vielleicht das Gefühl bestand, auf dem berufsbegleitenden Sektor etwas bemitleidet zu werden.

2.3.6. Tendenzen in Methode, Lehr- und Lernmitteln, Unterrichtsorganisation

Das schon seit 1944 vorhandene methodische Prinzip der aktiven Arbeitsgruppe bleibt von 1964 bis 1975 der unveränderte Rahmen,

in dem neue Methoden, gekoppelt mit einer steigenden Produktion neuer Lehrmittel, entwickelt werden.

1965 werden "neue Methoden in der Fahrausbildung" (Drivotrainer) weiter verbreitet. 1968 gibt es einen "Markstein in der Geschichte der Klubschule", indem die audiovisuelle Methode, die bereits 1967 vermehrten Eingang gefunden hat, von allen Klubschulen übernommen wird. Diese Einführung der Sprachmethode "Eurovox" ist schon 1969 mit einer grossen Produktion von Unterrichtsmaterial (zum Beispiel über zwei Millionen Szenenhefte) sowie mit Kursleiterausbildung verbunden. 1969 kommen auch in Maschinenschreiben, Stenographie, Buchhaltung, Ballett und Gymnastik neue Methoden zur Anwendung. In einem "Maschinenschreib-Labor" in Zürich kann jeder Kursteilnehmer sein Arbeitstempo selbst bestimmen. Die baulichen Konzeptionen müssen den Erkenntnissen moderner Eb entsprechen, weshalb 1970 der Bau und Unterhalt eigener Klubschulzentren als wichtig erachtet wird. In diesem Jahr setzen die grossen Zentren Video-Recorder-Anlagen für die Lehrerweiterbildung ein und entwickeln spezifisches Testmaterial für Sprachkurse. Die Klubschule produziert "immer mehr eigene Lehrmittel", da es "sehr wenige erwachsenengerechte Lehrbücher gibt". 1973 ist die Lehrmittelstelle gezwungen, "selbst neue, erwachsenengerechte Lehrmittel zu schaffen". 1975 setzen die Klubschulen laufend grosse Mittel ein, "um in allen Fällen eine erwachsenengerechte Unterrichtsgestaltung unter Verwendung aller moderner unterrichtstechnischer Hilfsmittel sicherzustellen. Exklusiv für die Klubschulen geschaffene Lehrmittel werden synchron von allen Klubschulen mit grossem Erfolg angewendet."

1969 ersetzt der neue Begriff des "Animators" zum Teil den "Lehrer". 1973 wird die Funktion des Kursleiters weniger darin gesehen "... zu unterrichten, als zu animieren und die Gruppe zu einer gemeinsamen Entdeckung zu führen". Dazu gehören Kenntnisse der Gruppendynamik, in die 1973 die pädagogischen Mitarbeiter eingeführt werden. In den Kursen haben verbale Erklärungen in der

Form des Dialogs zu geschehen und sind möglichst mit audiovisuellen Darbietungen zu begleiten. Partizipatives Verhalten kann nicht gelehrt, "sondern nur durch eigenes partizipatives Verhalten bei unsern Partnern provoziert werden" (1974). Dies kann zum Beispiel dadurch geschehen, dass Teilnehmer eines Kochkurses das Menu selber bestimmen und zubereiten und der Kursleiter nur Beraterfunktion ausübt.

Tendenzen in Dauer und Häufigkeit von Veranstaltungen wurden nicht verfolgt. 1975 liegen die Kurse bei 1 - 2 Wochenstunden und erstrecken sich ca. über sechs bis 13 Wochen.

Mit der Feststellung, dass "die Frage des partizipativen Unterrichts nicht gelöst" sei, verweist P. auf Schwierigkeiten im laufenden Projekt, das ein neues Lehrmittelsystem für Fremdsprachen entwickelt. Die Probleme sind darauf zurückzuführen, dass einerseits aus organisatorischen und finanziellen Gründen relativ starre Lehrmittel produziert werden müssen, andererseits jedoch das Bedürfnis besteht, den einzelnen Kursgruppen optimale Flexibilität zu garantieren.

Schwierigkeiten mit versuchtem partizipativem Unterricht illustriert P. aus dem Sprachsektor, wo die von den Sprachlehrern angestrebte höhere Teilnahme der Kursmitglieder an deren Konsumentenhaltung scheitert und zur Abnahme der Schülerzahl führt. Dies kann Spannungen zwischen Schulleitung und Kursleiter geben, wenn der Kursleiter allein den Rückgang der Schülerzahl zugunsten besserer Unterrichtsqualität in Kauf nimmt. Für P. ist es deshalb wichtig, den Kursteilnehmern nicht nur Ziel und Inhalt der Kurse, sondern auch den Unterrichtsstil transparent zu machen.

Da kleine Klubschulorte grössere Schwierigkeiten haben, vielseitige Kursangebote zu machen, sollte die Selbstaktivität der Teilnehmer zuhause gefördert werden, indem vermehrt kombinierte Unterrichtsmethoden angewandt werden, die Einzelarbeit und Gruppenarbeit verbinden. Um ganzwöchige Veranstaltungen zu ermöglichen, wird die Idee verfolgt, ein bis zwei nationale Klubschulzentren zu eröffnen im Stil von Tagungszentren wie zum Beispiel Boldern.

Da für die Leute "immer das Fach die primäre Zielsetzung" ist, und nicht "irgendwelche höher gesteckte Ziele", ist für F. die Frage der praktischen Verwirklichung solcher Ziele im Unterricht zu verfolgen.

Einzelne Kursleiter, die zum Beispiel mit den Teilnehmern das Ziel einer grösseren Partizipation diskutieren, "stossen zum Teil auf Unverständnis". Trotz dieser zum Teil negativen Erfahrungen wird versucht, den Gedanken der Partizipation in die Reali-

tät des Unterrichtsalltages umzusetzen. Dazu braucht es die "Politik der ganz kleinen Schritte", indem der pädagogische Mitarbeiter oder Centerleiter mit dem Kursleiter dessen Vorgehen diskutiert. "Es ist ganz sicher so, dass die Kursteilnehmer nicht darauf warten, dass man partizipativ mit ihnen arbeitet."

2.4. Ergänzungen und Stellungnahmen von Vertretern der Organisation

(Januar 1976)

(1) "Selbstbild der Koordinationsstelle[1)]

Die Koordinationsstelle ist in erster Linie ein Dienstleistungsbetrieb der Klubschulen, ein Arbeitsinstrument, welches die von der gesamtschweizerischen Schulleiterkonferenz gewünschten Arbeiten und Koordinationsbemühungen realisiert (Werbung, Statistik, Kursleitbilder, Kursleiteraus- und -weiterbildung, Lehrmittelstelle etc.). Um dies zu realisieren, ist die Koordinationsstelle auch Produktionsstätte, eine kleine Lehrmittelfabrik sozusagen, mit eigener 'Forschung und Entwicklung'. Als dritte Aufgabe sehen wir auch die Notwendigkeit, die Klubschulen auf Neues, anderes, vielleicht Besseres aufmerksam zu machen. Dies lässt sich nur im persönlichen Kontakt und Arbeit im Felde (Klassenbesuche etc.) verwirklichen.

Selbstbild der Klubschulen

Die regionalen Unterschiede (grosse Autonomie der einzelnen Genossenschaften) kommen in der Fallstudie viel zu wenig zum Ausdruck. Kleinere Schulen haben ganz andere Probleme zu bewältigen als zum Beispiel die Klubschule Zürich (Kursleiterauswahl, viel weniger Auswahlmöglichkeiten im Angebot etc.). Zudem ist jede Klubschule in der betreffenden Region gewachsen und nicht von einer zentralen Stelle aus hingepflanzt worden. So sind auch Feststellungen des Leiters der KOST überhaupt nicht aussagekräftig für die Gesamtheit der Klubschulen."

---

1) Unterstreichungen vom Vertreter der Organisation

(2) 1953 wird mit dem Aufstellen vergleichbarer Jahresstatistiken begonnen.

Die 1973 für Rechnungswesen und Statistik gültigen Weisungen und Beschlüsse enthalten auf Seite 18 f. folgende Hinweise zur Teilnehmerstatistik:

"Analog der Spartenaufteilung der Lehrersaläre und der Kursgelder ist mindestens jährlich ein Sammelblatt der Teilnehmerstatistik zu erstellen mit Angabe der Klassen- und Teilnehmerstunden je Gruppe."

Anlässlich der Klubschulleiter-Konferenz in Bern 1968 beschlossen die Schulleiter (...), "dass sie, gemäss Antrag der TRS (Treuhand- und Revisionsstelle) jährlich ein Sammelblatt mit Angabe der

. Klassenstunden
. Total Teilnehmer-Stunden

erstellen werden".

Folgende Statistikgruppen werden angeführt:

1 - 8: Kurse, aufgeteilt in acht Fächergruppen (Sprachen; übrige Kurse Weiterbildung; Lebenshilfe; Autofahrschule; Kunst- und Kunstgewerbe; Handwerk und Hauswirtschaft; Spiele, Musik, Theater; Körperschulung und Sport.).

9: Veranstaltungen (Einzelveranstaltung; Vortragsreihen; Exkursionen, Reisen).

10: Klubs

11: Benützung von Anlagen der Klubschule.

Dazu einige Präzisierungen:

"Teilnehmer ist jede Person, die für eine Zählperiode ein ganzes oder ein pro-rata Kursgeld bezahlt hat.

Als Klubschulklasse gilt eine Gruppe von Kursteilnehmern, die durch die Klubschule organisiert wird.

Als Klassenstunde gilt eine Unterrichtszeit von fünfzig, 55 oder sechzig Minuten, die an eine KS-Klasse erteilt wird...

Als Teilnehmerstunde gilt jede Unterrichtsstunde einer Zählperiode, die von einem Kursteilnehmer bezahlt wurde..."

(3) "Zu den Klubschulzielen

Seit dem Beginn der Fallstudie hat sich die Situation insofern geklärt, als jetzt klare Ziele, Leitgedanken und Hinweise für ein 'zielgerechteres' Verhalten der Kursleiter vorliegen (siehe Beilage)[1] ..."

1) MGB-Koordinationsstelle der Klubschulen; 3.2.75:
"Liste von wünschbarem Verhalten unserer Kursleiter im Unterricht, gestützt auf Ziele der Klubschulen, gedacht als Anregung zur weiteren Diskussion und für Gespräche mit den Kursleitern. (Ausgeklammert sind Persönlichkeit, fachliches Können und administrative Aufgaben der Kursleiter.)"

3. KATHOLISCHE ARBEITSGEMEINSCHAFT FUER ERWACHSENENBILDUNG DER SCHWEIZ UND DES FUERSTENTUMS LIECHTENSTEIN (KAGEB)

3.1. Gründung

Die Gründung der KAGEB am 20. April 1963 erfolgte nach einer Rundfrage durch ihren späteren Präsidenten bei vierundzwanzig katholischen Organisationen. Neunzehn äusserten sich positiv zu einem Zusammenschluss. Im Januar 1963 begann ein Initiativkomitee die Gründung vorzubereiten[1].

Den schweizerischen Zusammenschluss sah man in engem Zusammenhang mit dem europäischen:

"Der Zusammenschluss auf internationaler Ebene bedingt aber jenen auf nationaler Ebene, damit wirklich die ganze Erwachsenenbildungsarbeit davon profitieren kann und nicht nur einzelne Träger."[2]

Die Zusammenschlüsse in der katholischen Eb erfolgten auf internationaler und nationaler Ebene beinahe gleichzeitig. Zwei Wochen nach der Gründung der KAGEB kam es anlässlich der III. internationalen Konferenz katholischer Erwachsenenbildner in Luzern am 3. Mai zur Gründung der FEECA (Fédération Européenne pour l'Education Catholique des Adultes, beziehungsweise Europäische Föderation für katholische Eb).

Vor dem europäischen Zusammenschluss waren Kontakte mit Organisationen wie UNESCO, Europäischer Freizeitkongress, Europarat, Europäisches Büro für Eb aufgenommen worden. Der Wunsch nach engerer Zusammenarbeit zwischen den Organisationen für katholische Eb im

---

1) KAGEB-Bulletin, 1963, Nr. 1, S. 5
2) KAGEB-Bulletin, 1963, Nr. 1. S. 4
Im Frühjahr 1963 kam es auch in Oesterreich zu einem nationalen Zusammenschluss unter den Namen "Bundesarbeitsgemeinschaft für katholische Eb in Oesterreich".

deutschsprachigen Raum war schon anlässlich der I. internationalen Konferenz, 1961, laut geworden. Die Ausweitung auf den ganzen europäischen Raum wurde an der II. europäischen Konferenz katholischer Erwachsenenbildner, 1962 beschlossen. Vertreter schweizerischer Organisationen für katholische Eb (die Gründer und Initiatoren der KAGEB) waren massgeblich an der Gründung der FEECA beteiligt.

3.2. Benutzte Informationsquellen

Als schriftliche Grundlagen für die nachfolgende Darstellung der Tendenzen dienten hauptsächlich die Jahresberichte der KAGEB sowie die Jahrgänge 1963 bis 1974 des seit 1963 zweimonatlich erscheinenden Bulletins "Erwachsenenbildung", später "KAGEB-Erwachsenenbildung"[1]. Dieses Bulletin "ist ständiges Bindeglied zwischen den Mitgliedern der KAGEB und gleichzeitig ihr Publikationsorgan".[2] Die darin enthaltenen Beiträge scheinen somit für die in der KAGEB zusammengeschlossenen Träger der katholischen Eb eine gewisse Bedeutung zu besitzen. Es ist jedoch schwer abzuschätzen, wie verbindlich die Artikel sind.[3]

Die vor allem zum "Selbstverständnis" herausgegriffenen Aussagen stammen aus drei verschiedenen Bereichen: der kirchlichen Hierarchie, der europäischen Dachorganisation FEECA sowie der KAGEB und einzelner Vertreter ihrer Mitglieder. Zwei davon beantworten direkte Fragen über Veränderungen und Neuerungen in der KAGEB.[4]

Die Mitberücksichtigung von Aussagen der FEECA scheint gerechtfertigt, da zwischen den beiden Dachverbänden eine enge Verbindung be-

1) Nach wie vor gebräuchliche Bezeichnung: "KAGEB-Bulletin"
2) KAGEB-Bulletin, 1963 Nr. 1, S.9
3) Anmerkung (1) S. 78
4) Interview G., 25.7.74, Interview L., 18.11.74

steht und den Tagungs- und Kommissionsberichten der FEECA im KAGEB-Bulletin viel Platz eingeräumt wird. Die beiden nachfolgend zitierten Textstellen unterstreichen die wechselseitige Beeinflussung von KAGEB und FEECA.

1967 hält die KAGEB anlässlich einer kurzen Standortbestimmung fest:

"Einen ganz massgeblichen Beitrag hat die KAGEB sodann auf europäischer Ebene beim Auf- und Ausbau der Europäischen Föderation für katholische Eb geleistet. Rückwirkungen dieser internationalen Beziehungen auf die eigene schweizerische Arbeit konnten immer wieder festgestellt werden."1)

1974 wird unter dem Thema "Was hat die KAGEB von der FEECA erhalten?" die enge Verbindung zwischen den beiden Verbänden erneut bestätigt:

"Die persönliche Mitarbeit von Schweizern in den Organen der FEECA vermittelte zahlreiche Impulse und führte direkt oder indirekt zu Initiativen und Aktionen im Rahmen der KAGEB."2)

3.3. Tendenzen im Selbstverständnis

3.3.1. Tendenzen im Aufgabenbereich

Zu den Aufgaben der KAGEB gehören 1963 Erforschung der theoretischen und praktischen Grundlagen der Eb, Förderung der Kommunikation zwischen Mitgliedorganisationen, Beziehungen zu in- und ausländischen Dachorganisationen und Vertretung der katholischen Eb im Staat.

1967 werden bei einer Standortbestimmung vor allem vermehrt gemeinsame Veranstaltungen der Mitglieder, intensivere Oeffentlichkeitsarbeit über die Aufgaben der KAGEB und umfassendere Dienstleistungen

1) KAGEB-Bulletin, Nov. 1967, Nr. 1
2) KAGEB-Bulletin, Mai/Juni 1974, Nr. 3, S. 13

(Herausgabe von Dokumentationen) als wichtig erachtet. 1968/69 erscheint neben dem Dokumentationsdienst auch die Förderung und Koordination lokaler Bildungsarbeit als eine der Hauptaufgaben.

Ab 1971 wird auf die zunehmende Bedeutung der KAGEB als Beratungsstelle hingewiesen. 1973 überschreiten die eigentlichen (oder als notwendig erachteten) Tätigkeiten der KAGEB die 1963 in den Statuten formulierten Aufgaben. So wird zum Beispiel anlässlich einer Umfrage die Ergänzung "Förderung der Eb unter dem Volk" und "Zusammenarbeit mit den Organisationen der evangelisch-reformierten Kirche der Schweiz" gewünscht.

Nach L. hat die Dachorganisation vor allem Impulse zu vermitteln. Als wichtigen Impuls betrachtet L. die Bestrebung der KAGEB, die Verantwortlichen von Bildungszentren oder Bildungshäusern zum Besprechen gemeinsamer Fragen zusammenzubringen. Die KAGEB regte dabei unter anderem diese Vertreter an, "über den neuen Trend der Meditation" nachzudenken. Es soll dafür gebürgt werden, dass unter "Meditation" angekündigte Veranstaltungen in Bildungshäusern von gewisser Qualität sind.

Als wichtigste Aufgabe sieht L. die Erweiterung der Kaderschulung. Dabei sollen nicht nur die oberen und mittleren, sondern auch die unteren Kader erreicht werden, die in der Eb tätig sind. Im Rahmen dieser Kaderschulung will die Dachorganisation ihren Mitgliedorganisationen - die ihre eigenen Zielsetzungen haben - unter anderem helfen, diese Ziele klarer zu formulieren und besser zu erreichen. L. sieht zudem einen wesentlichen Punkt der Kaderbildung darin, "... den einzelnen instand zu stellen, in seinem Bildungsprozess, seinem Veränderungsprozess weiterzukommen".

L. beurteilt die bisherige Entwicklung der Bestrebungen der KAGEB im Bereich der Kaderbildung positiv. "Wir haben gesehen, dass wir immer beigezogen werden, wenn zum Beispiel die Pfarreien etwas machen wollen. Diese bilden in Zukunft den wichtigsten Träger unserer Eb."

Nicht nur Pfarreien, sondern auch einzelne Gruppen, die sich mit Eb beschäftigen, bitten die KAGEB um Beratung. Durch diese Dienstleistungen soll es nach L. gelingen, besser durchdachte Eb zu betreiben.[1)]

---

1) Anmerkung (2) S. 65

3.3.2. Tendenzen in der allgemeinen Zielsetzung

In den ersten Jahren des Bestehens der KAGEB liegen die Ziele ausschliesslich im persönlichen Bereich. Es geht um die Formung des "Menschen nach Christi Bild" (1963), um "vollmenschliche Mündigkeit" und "Verständnis seiner selbst" (1965). 1966 wird das Ziel des reiferen Glaubenslebens verknüpft mit "Befreiung aus der Unwissenheit". Die Erkenntnisse von Psychologie und Soziologie werden dabei als wichtig betrachtet. Im gleichen Jahr wird das Konzept der "christlichen Bildung" auf "soziale Bildung" ausgedehnt. Die Beziehung zwischen Kirche und Welt bekommt vermehrt Gewicht. Glaubensvertiefung soll nun mit Gesellschaftsanalyse verbunden werden, die als Grundlage für das Handeln in dieser Gesellschaft dient. Dieses Handeln bleibt dem "spezifisch Christlichen" verpflichtet. Zur "christlichen Verantwortung" tritt "Bildung zur sozialen Verantwortung" (1967). Bildung wird "permanent" und "zukunftsgerichtet". Aufgaben und Probleme der katholischen Christen sollen im Rahmen der näheren und ferneren Umwelt gesehen werden. Damit verbunden ist die Forderung nach Solidarität mit den Entwicklungsländern (1973), das "gemeinsame Unterwegssein", die "gemeinsame Verantwortung" (1974). Im persönlichen Bereich ist nicht mehr von "Befreiung aus Unwissenheit", sondern von "kritischem Denken" die Rede. Es geht um die "Befreiung des Menschen", um die "Entwicklung der Lernfähigkeit", verbunden mit der Befähigung zum "christlichen Urteilen und Handeln" (1970). 1972 wird Bildung identisch mit "Offen-sein" und "Offen-bleiben".

Mit der Tendenz, im Rahmen der allgemeinen Zielsetzung Veränderungen in der nahen und fernen Umwelt vermehrt zu berücksichtigen, nimmt auch der Umfang aktueller Bildungsinhalte zu. 1967 wird der erste Soziologiekurs veranstaltet. Brisante Themen aus dem sozialpolitischen Bereich, zum Beispiel "Frauenstimmrecht" (1968), "Sexualpädagogik" (1970), "Schwangerschaftsabbruch" (1971) werden rasch aufgegriffen. Besondere Beachtung wird neuen Zielgruppen geschenkt (alte Menschen, ausländische Arbeiter).

Zur Frage nach Veränderungen in der Zusammensetzung des Adressatenkreises innerhalb der Mitgliedorganisationen äussert sich L.: Die alten Vereine sind in eine schwierige Lage gekommen. Die KAB[1], einmal eine Organisation mit riesigem Fussvolk, hatte überall Sektionen[2]. Heute besteht sie weitgehend nur noch auf dem Papier. "Umso wichtiger ist es, dass aus den Strukturen, die vorhanden sind, Kader geholt werden." Sie sollen "nicht mehr Vereinszeug betreiben, sondern Arbeit im Sinn von Dienstleistung". Die Eb-Arbeit ist offener geworden. In der KAB haben jetzt zu drei Viertel Leute an Veranstaltungen teilgenommen, die nicht aus dieser Organisation herausgewachsen sind. Eine ähnliche Entwicklung verzeichnet das Soziale Seminar, das neben katholischen auch evangelische Teilnehmer und Dozenten hat. Die Adressaten orientieren sich nicht mehr an der veranstaltenden Organisation, sondern am Angebot.

Bezüglich der altersmässigen Zusammensetzung der Adressaten sieht L. eine stärkere Ausrichtung auf alte Leute. Als besonders auffällig betrachtet er den zunehmenden Anteil von Frauen an Veranstaltungen.

Diese Aussagen über Veränderungen des Adressatenkreises bestätigt auch G., wobei er die Angaben über das Angebot differenziert: Die Mitglieder der KAGEB wollen nicht nur die eingeschriebenen Vereinsmitglieder, sondern alle ansprechen, die sich für religiöse Weiterbildung interessieren. Die KAGEB will sich in den Dienst der ganzer Seelsorge stellen.

---

1) Katholische Arbeiter- und Angestelltenbewegung
2) Anmerkung (3) S. 65

Nach dem gesichteten Material sind Zieldiskussionen, abgesehen von der Gründungsversammlung der FEECA, 1963, besonders in der letzten Zeit festzustellen.

Dies wird auch von L. bestätigt: "Im Zusammenhang mit dem Strukturpapier haben 1972 intensive Zieldiskussionen stattgefunden. Das Papier 'Bildung und Freizeit' ist zur Zeit in Vernehmlassung und wird im Dezember 1974 oder Januar 1975 nochmals überarbeitet. Es werden darin zusätzlich zum Strukturpapier kaum neue Lernziele gesetzt. In den Pfarreien soll die Eb auf 'Lebenshilfe' konzentriert werden. Es soll Hilfe dazu geboten werden, strukturelle Zwänge kennenzulernen, damit das Leben besser bewältigt werden kann. Ein eigentlicher Schwerpunkt wurde die Altenbildung. Die KAGEB hat 1974 ein eigenes Konzept erarbeitet. Es hat noch nicht so eingeschlagen, wie man erwartet hat. Aber es ist ein Trend."

3.3.3. Tendenzen in der Legitimation

Sowohl FEECA wie KAGEB sind bestrebt, ihre Tätigkeit auf offizielle Verlautbarungen der kirchlichen Hierarchie abzustützen. Sie neigen jedoch nicht selten dazu, aufgrund ihrer Tätigkeit diese Verlautbarungen gleichzeitig zu relativieren.

Ausschliesslich theologische Rechtfertigungen der Eb sind selten. Im Gründungsjahr, 1963, ist es die "Entfaltung der Gottebenbildlichkeit".

Kirchliche Doktrinen als Legitimation der katholischen Eb (Sozialenzykliken) weichen um 1966 andern Legitimationen. Die zunehmende Beachtung der empirischen Wissenschaften durch katholische Bildungsinstitutionen führt dazu, dass die katholische Soziallehre in die Ideologiekritik miteinbezogen wird. Eine Annäherung an die evangelische Sozialethik zeichnet sich ab.

Der zunehmenden Verunsicherung unter den Anhängern der katholischen Kirche, die nicht zuletzt auf theologische Auseinandersetzungen zurückzuführen ist, soll vermehrt durch Bildungsarbeit begegnet werden, die von der Kirche selbst angeboten wird. So ist 1971 für Papst Paul VI "eine stetige Eb" das dringliche Gebot der Stunde.

Bildung wird zunehmend als notwendige Voraussetzung für das Weiterbestehen der Institution Kirche betrachtet. 1968 soll religiöse, theologische Eb der lautlosen Flucht aus der Kirche entgegenwirken. 1972 verstehen die Schweizer Bischöfe die Synode als eigentlichen Bildungsprozess des gesamten Kirchenvolkes.

Dazu G.: "Das Bewusstsein in- und ausserhalb der KAGEB nimmt zu, dass heute Seelsorge ohne Eb nicht mehr möglich ist. Deswegen vergrössert sich die Wahrscheinlichkeit, dass Eb ein institutionelles Element der Kirche werden könnte, da sich der Bischof selbstverständlich für die Seelsorge verantwortlich fühlt. Diese Möglichkeit wird in der KAGEB diskutiert. In einem Text für die Synode wird vorgeschlagen, die einzelnen Kirchgemeinden zu verpflichten, Finanzen für die Eb in ihr Budget aufzunehmen."

Die KAGEB kann die Berechtigung ihrer Tätigkeit auch durch zunehmende Nachfrage begründen: 1970 nimmt die Eb in der Kirche "einen sehr dynamischen Aufschwung". 1971 ist die KAGEB "in starker Expansion begriffen". Der Bedarf nach Eb wird zu einem spürbaren Bedürfnis (1973).

Da sich die KAGEB vermehrt auf Ziele und Werte abstützt, die, obwohl von ihr durchwegs als christlich betrachtet (zum Beispiel Berücksichtigung der "Mündigkeit" im "tatsächlichen Leben", "echtes Gespräch", "ökumenische Zusammenarbeit"), zum Teil mit kirchlichen Dogmen kollidieren, sieht sie sich aufgrund ihrer Aufgabe dazu legitimiert, Verlautbarungen und Verhalten der kirchlichen Hierarchie, die von diesen Zielen und Werten abweichen, zu kritisieren: Die Verbindlichkeit der Enzyklika "Humanae Vitae" wird 1968 aufgrund der Schwierigkeiten in Ehe- und Familienbildung in Frage gestellt, was unter anderem die FEECA dazu veranlasst, dieses Jahr als Markstein in ihrer Entwicklung zu betrachten. 1974 bezeichnet die KAGEB das Verfahren gegen Prof. Pfürtner als unannehmbar, da es gegen das Prinzip des echten Gesprächs verstosse.

Akzenten: Widerspruch und Konflikt. Es bringt die Notwendigkeit ständiger Revision mit sich. Zukunftsgerichtetes Denken wird wichtig. Zukunftsgerichtete Aspekte finden sich schon 1963: Im Gründungsjahr rechnet die KAGEB unter anderem mit fortschreitender Spezialisierung und vermehrter Freizeit. 1969 sieht sie für die kommenden Jahre die Notwendigkeit einschneidender Massnahmen zur Veränderung der Beziehungen zwischen Entwicklungsländern und Industrieländern voraus, die mit Bildungsarbeit zu verbinden sind.

1974 wird im Rahmen der FEECA das Thema "neue Gesellschaftsmodelle" behandelt, was auf ein zunehmendes prospektives Denken hinweist.

3.3.6. Tendenzen in Methoden, Lehr- und Lernmitteln, Unterrichtsorganisation

Die Betonung von Gruppenarbeit und Gesprächsführung nimmt zu: 1965 wird an einer Kurswoche für Erwachsenenbildner die Bedeutung des Gesprächs hervorgehoben. Ab 1970 nimmt sich die KAGEB der Synodenvorbereitung an und veranstaltet während rund drei Jahren zahlreiche Gesprächsführungskurse. 1971 und 1972 finden Kaderkurse für Erwachsenenbildner statt, die sich vorwiegend auf Gesprächsführung und Gruppenarbeit konzentrieren. Der Verzicht auf "Starreferenten" zugunsten der "seit Jahren propagierten aktivierenden Eb-Methoden", die nur zu einem geringen Teil verwirklicht sind, wird 1973 gewünscht. Dazu gehört auch das Ausdiskutieren der Predigten nach dem Gottesdienst.

Nach L. sind zur Methodik der Eb stets Diskussionen im Gang. "Wir sind ja in der KAGEB schon lange vom Vortragsmodus abgekommen." In der Eb ist das Gruppengespräch fast das wichtigste Mittel. Dazu wird jetzt versucht, etwas bewusster ins Gebiet des Kreativen und der Meditation vorzustossen.

Im Rahmen der Synode 72 legte in den letzten Jahren die KAGEB das ganze Gewicht der Kaderschulung auf die Gesprächsführung. Die Teilnehmer sollten dabei lernen, ein Gespräch in Gang zu setzen und es zu leiten.

L. betrachtet den 1972 gemeinsam mit der AGEB durchgeführten Kurs mit Prof. Lowy, der die Fähigkeit zu vermitteln suchte, einen Lernprozess in Gang zu bringen und zu beobachten, als sehr wichtig, da dieser Kurs zahlreiche andere Kurse nach sich zog.

3.3.4. Tendenzen im Menschenbild

Ein Menschenbild, das zuerst vor allem die Entfaltung des einzelnen im Sinne der Gottebenbildlichkeit beinhaltet (1963), betont später vermehrt die Begegnung mit dem Mitmenschen. 1966 wird mit der "Neubesinnung auf den Bruder" und dem damit verbundenen positiven Verhältnis zu säkularen geistigen Bewegungen (zum Beispiel Marxismus) der Mensch vom harmonisch in sich geschlossenen Wesen zum Menschen im Spannungsfeld seiner Umwelt. Die Werte der Solidarität und Brüderlichkeit werden für die Beziehung zum Andersgläubigen, zum Nichtchristen, neuentdeckt (1967). Nur in der Begegnung mit dem andern, im Dialog, lernt der Mensch sich besser kennen, wird frei und kann sich entfalten. Damit dies möglich wird, sind entsprechende soziale und politische Institutionen notwendig. Dem "mündigen Christen", der 1970 zum Mittun bei der Synode 72 aufgerufen wird, folgt 1974 der "verunsicherte Mensch". Er soll gemeinsam mit andern erfahren, dass er nicht allein unterwegs ist, nicht allein die Verantwortung trägt.

3.3.5. Tendenzen im Gesellschaftsbild

Das Gesellschaftsbild der KAGEB enthält sowohl gegenwartsbezogene wie zukunftsgerichtete Elemente.

1963 sieht sie die christlich orientierten Gruppen als Teile einer Gesellschaft, "die sich empirisch als pluralistisch darbieten". Ab 1966 gewinnt die Wechselwirkung zwischen Kirche und Welt zunehmend Beachtung. 1969 treten die Beziehungen zwischen Entwicklungsländern und Industrieländern in den Vordergrund, die sich allmählich zu "der sozialen Frage der Gegenwart entwickeln". 1972 wird der Vorsprung Europas bezweifelt und mit dem Hinweis auf Illich und Freire die Bedeutung der Dritten Welt für Europa hervorgehoben.

Das von der KAGEB bereits 1963 als pluralistisch bezeichnete Gesellschaftsbild wird auch später, 1973, beibehalten, jedoch mit neuen

G. unterstreicht die Bedeutung der Unterlagen, die im Anschluss an die Synode 72 für die Zusammenarbeit mit den Vereinsgruppen in den Gemeinden erstellt wurden. Den Leuten an der Basis sollte Material zur Verfügung gestellt werden, damit sie sich selber, in der Gruppe, weiterbilden können.

"Dies ist in meiner Sicht eine Aenderung: Statt Organisationen und Institutionen in den Vordergrund stellen, an der Basis anfangen."

Mit Hilfe dieses Lernmaterials soll anhand von Gruppenarbeit versucht werden, direkt auf die Bedürfnisse und Probleme der Basis einzugehen.

Auch L. sieht diese neuen Lernmaterialien im Zusammenhang mit der neuen Zielsetzung, die "statt Elitebildung zu betreiben von der Basis her versucht, an die Leute zu gelangen".

Die KAGEB will einerseits die Themen aufgreifen, die von den Leuten der Kirchgemeinde an die Synode weitergeleitet wurden, andererseits Themen zur Sprache bringen, die in den Papieren der Synode erarbeitet wurden.[1]

Das richtungweisende Ziel, dem die Unterlagen dienen sollen, ist die religiöse Meinungsbildung. Es geht darum:

"Dem Christen zu helfen, dass er sich in der heutigen Diskussion um Glaubensfragen zurechtfindet, und dass er sich, wenn das möglich ist, eine eigene Glaubensüberzeugung erarbeiten kann, die ihm Sicherheit gibt in der heutigen Zeit."

Nach G. fand dieser Prozess der Meinungsbildung anhand des Lernmaterials der KAGEB dort unter günstigen Bedingungen statt, wo aktive Laien mitmachten, die in der Gruppenarbeit eine gewisse Erfahrung hatten, oder wo der Pfarrer mithalf.

Diese Kooperation der Geistlichen war jedoch nicht selbstverständlich:

"Das erste und grösste Hindernis, das muss ich einfach sagen, das waren die Pfarreien, die keine Unruhen, nichts Neues wollten. Das waren die konservativen Kreise in der Kirche, die aus Unsicherheit und Angst an Traditionellem festhalten wollten."

Als ein weiteres Problem sieht G. das Fehlen von Leitern für Gruppenarbeit in den Gemeinden an. Er findet es notwendig, Leute für diese Arbeit auszubilden.

---

1) Anmerkung (4) S. 65

3.4. Ergänzungen und Stellungnahmen von Vertretern der Organisation

(Dezember 1975)

(1) "Für die Artikel im KAGEB-Bulletin sind nur die Redaktoren verantwortlich. Allerdings kann man sofort hinzufügen, dass die ausgewählten Zitate sehr treffend sind und daher unsere Tätigkeit richtig umschreiben."

(2) "Der angebotene Kurs hat wohl nicht stattgefunden. Später hat das SSS einen Soziologiekurs in der Zeitung (Vaterland) herausgegeben und Begleitseminare durchgeführt. Rund hundert Teilnehmer haben vier Weekends besucht."

(3) "Die Katholische Arbeitnehmerbewegung (KAB) und ihr Sozialinstitut sind nach wie vor sehr aktiv, obwohl natürlich einzelne Sektionen ihre Tätigkeit eingestellt haben."

(4) "Als erste Arbeitshilfe für die Eb in der Reihe 'Aktuelle Kirche' sind Unterlagen zum Thema Mission, Entwicklung, Friede erschienen."

4. ARBEITSGEMEINSCHAFT FUER EVANGELISCHE ERWACHSENENBILDUNG (AGEB)

4.1. Gründung

Die AGEB wurde am 24. Januar 1966 gegründet. Der Gründung ging 1965 eine orientierende Versammlung voraus, die vom Leiterkreis der Evangelischen Heimstätten und Laieninstitute einberufen worden war. Die vierzehn dort vertretenen Vereinigungen und Organisationen beauftragten einen Ausschuss mit der Vorbereitung der Gründung einer Arbeitsgemeinschaft für evangelische Eb. Der Präsident dieses Ausschusses wies an der Gründungsversammlung auf die in den letzten Jahren geschehene Ausweitung der Eb-Tätigkeit hin, die das Bedürfnis nach einer engeren Zusammenarbeit weckte. Die Gründung der AGEB erfolgte zudem im Hinblick auf eine gemeinsame Mitarbeit in der SVEB. Als weitere Begründung für den Zusammenschluss führte der Präsident die geringe Beachtung an, die die evangelische Eb im Bericht über die Eb in der Schweiz an das Eidgenössische Departement des Innern (Prof. E. Walter, 1963)[1] fand und die auf eine ungenügende Informationspolitik der evangelischen Eb-Organisationen schliessen lasse.

Der Zusammenschluss auf schweizerischer Ebene ist eng verbunden mit dem Zusammenschluss auf europäischer Ebene: Drei Monate nach der Gründungsversammlung fand in Urach (Württ.) eine erste europäische Konferenz für evangelische Eb statt. Eine Kommission, deren Sekretariat die AGEB übernahm, wurde beauftragt, die Gründung einer evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Eb in Europa vorzubereiten.[2] Die Gründungsversammlung der EAEE fand am 14. März 1967 in

---

1) Auftrag des Bundes, 1963: Untersuchung über Geschichte, Aufgaben, Bestand, Organisation und Tätigkeit der schweizerischen Eb.
2) Jahresbericht 1966

Paris statt. An der ersten Mitgliederversammlung am 3. September in Gwatt/Thun wurde der Geschäftsführer der AGEB zum Präsidenten gewählt.[1)]

4.2. Benutzte Informationsquellen

An Dokumenten wurden die Jahresberichte, die seit 1967 zweimal jährlich erscheinende Zeitschrift "Evangelische Eb" (1967 bis 1973, Nrn. 1 bis 13) und einige Einzeldokumente (zum Beispiel Sitzungsprotokolle) beigezogen. Die Zeitschrift der AGEB möchte den Erfahrungsaustausch unter den Mitgliedern fördern, auf Erkenntnisse, Strömungen, Ereignisse im Feld der Eb hinweisen, über Bücher und Zeitschriften informieren, die Verbindung zu andern Fachorganisationen herstellen und auch grundsätzliche Arbeiten über evangelische Eb publizieren.[2)] Sie wendet sich "eher an Eb-Spezialisten, erfahrene und interessierte Mitarbeiter ...".[3)] Die Beiträge in der "Evangelischen Eb" erlauben gewisse Rückschlüsse auf das Selbstverständnis der AGEB. So meint E., dass in der Zeitschrift der AGEB die Entwicklung der Zielvorstellungen am besten zu verfolgen sei.

E. und B., Vertreter von AGEB-Mitgliedorganisationen, wurden in Interviews über Veränderungen und Neuerungen in der AGEB befragt.[4)]

---

1) Jahresbericht 1967, siehe auch Anmerkung (1), S. 78
2) Jahresbericht 1967, S. 1
3) "Evangelische Eb", Juni 1972, Nr. 10, S. 36
4) Interview mit E., 5.8.74, Interview mit B., 24.7.74

4.3. Tendenzen im Selbstverständnis

4.3.1. Tendenzen im Aufgabenbereich

Die 1966 formulierten Aufgaben umfassen Koordination und Kooperation der Organisationen der evangelischen Eb, Erforschung der theoretischen und praktischen Grundlagen der Eb, Vertretung der Belange der Mitgliedorganisationen gegenüber andern Eb-Organisationen im In- und Ausland sowie gegenüber kirchlichen und öffentlichen Stellen.

1971 werden Akzente auf Bildungsversuche, neue Ausbildungsmöglichkeiten und den Austausch mit nichtkirchlichen Organisationen gesetzt. In der Aufgabenumschreibung gesondert hervorgehoben werden 1973 die Herausgabe der halbjährlichen Zeitschrift und die auf bestimmte Themen der Eb ausgerichteten Jahresversammlungen und Vorstandssitzungen. Als notwendige weitere Aufgaben sind unter anderem angeführt: Formulierung der gemeinsamen Zielsetzung (1975 noch in Diskussion), gemeinsame Jahrestagungen als Fachtagungen (ab 1973 dreitägige Seminarien) und vermehrte Kaderarbeit.

Bezüglich der Adressaten im Bereich der einzelnen Mitgliedorganisationen werden Veränderungen angestrebt und zum Teil verwirklicht, wobei auch Schwierigkeiten auftauchen.

B. hält fest, dass die von Anfang an auf institutioneller Ebene spielende ökumenische Zusammenarbeit zwischen AGEB und KAGEB, FEECA[1], EAEE und Oekumenischem Rat der Kirchen in neuerer Zeit zunehmend auch in der praktischen Arbeit an der Basis in den Vordergrund tritt.[2]

B. bestätigt die Bemühungen um neue Adressatenkreise. In den Tagungsstätten steht "als erstes Gebot", "dass wir uns Randgruppen, Unterprivilegierten oder Benachteiligten widmen, was ganz mit unserem Evangelium übereinstimmt". Man kümmert sich aber auch um traditionellere kirchliche Gruppen, um die Kirchenpflege, die Witwen, die Bauern.

---

1) Fédération Européenne pour l'Education Catholique des Adultes
2) Anmerkung (1), S. 78

Eine grosse Schwierigkeit beim Versuch, neue Adressaten anzusprechen, liegt nach B. darin, "dass vieles, was wir denken und tun, aus dem sicheren Hafen geschieht. Wir sitzen eben drin und sind gut besoldet." Dazu kommt das Problem, dass, um Arbeiter anzusprechen, "wir nicht einmal die richtige Sprache finden und auch nicht der Ort sind, wo jemand unvoreingenommen herkommt". Im Vorurteil der Gewerkschaften sind Eb-Veranstaltungen von AGEB-Mitgliedern traditionell kirchlich. B. berichtet von einem Versuch, Arbeiter auf dem Weg über ihre Firmen einzuladen. Hier zeigt sich, dass Arbeitgeber nur Leute an Weiterbildungsveranstaltungen schikken, die in ihrem Verständnis auch "weiterbildungsfähig" sind. Dies sind dann nicht mehr eigentliche Arbeiter, sondern Vorarbeiter, "... und so konnten wir gar nicht an die wirklichen Arbeiter herankommen, die eben Dreckarbeit machen ...". B. sieht "noch keinen Weg. Jeder versucht, auf seine Weise mit solchen Gruppen ins Gespräch zu kommen. Aber das ist, glaube ich, schwierig."

4.3.2. Tendenzen in der allgemeinen Zielsetzung

Die Diskussion um das Selbstverständnis der AGEB, die hauptsächlich die Frage der besonderen Bedeutung der evangelischen Eb betrifft, beginnt im Gründungsjahr und setzt sich bis in die Gegenwart fort.[1)]

An einer Vorstandssitzung im Herbst 1974 werden folgende Fragen behandelt:

"Welche Aufgaben hat diese Arbeitsgemeinschaft? Ist sie ein Dachverband, eine Arbeitsgruppe oder eine Arbeitsspurgruppe? Welches sind für ihre Eb Prioritäten? Was bedeutet die Tatsache, dass die AGEB im Raum der Kirche arbeitet, für ihre Konzeption? Es wird auch immer wieder darüber nachgedacht, was das Evangelische bei uns bedeutet. ... Wir haben das einfach noch nicht ausdiskutiert ..."[2)]

Die Tendenz, Ziele im persönlichen Bereich mit gesellschaftlichen Zielen zu verbinden, zeichnet sich schon 1966 ab, obwohl im Gründungsjahr das Individuum noch relativ stark im Mittelpunkt steht. Verbunden mit der Befähigung zum Dialog ist zum Beispiel die demutsvolle Ausrichtung auf Jesus Christus, die Verwandlung des Menschen durch das Wort des Evangeliums. Ein anderes Ziel ist "die Erziehung zur wahren Arbeit", als deren Voraussetzung "die Erziehung zur Sprache" gesehen wird. Andere Stimmen aus dem gleichen Jahr legen mehr Gewicht auf gesellschaftliche Dimensionen. Dem Menschen soll geholfen werden, "sich als Christ in dieser Welt zu orientieren und an ihr mitzugestalten". Anstelle der ursprünglich innerkirchlichen "Zurüstung zum Dienst in der Kirche" tritt "Weiterbildung für die weltlichen Aufgaben".

Der gesellschaftliche Bezug wird zunehmend akzentuierter: 1969 sind Ziele der evangelischen Eb "die Transparenz oder Durchschaubarkeit der Verhältnisse" und "die Befähigung zur Freiheit und Einübung der Freiheit". Diese Ziele bleiben in der AGEB bis heute vorherrschend. Um "Transparenz mit Aktion" zu verbinden, wird 1971 die "konfliktorientierte Eb" postuliert, die "auf Emanzipation zielende Erziehung".[3)]

---

1) Anmerkung (2) S. 78
2) Interview mit E., 5.8.74
3) Anmerkung (3) S. 78

1973 ist evangelische Eb ein "Aktions-Reflexions-Prozess", der auf Weltveränderung abzielt. Dabei wird die Interdependenz von persönlichem und gesellschaftlichem Bereich betont. Zur genannten Zielsetzung gehören zudem "Befähigung zur Ideologiekritik", Parteinahme für die Unterprivilegierten und damit Verzicht auf Neutralität. "Evangelische Eb erweist sich als Politikum."

Die gesellschaftliche Dimension der evangelischen Eb wird 1969 auch auf europäischer Ebene behandelt. "Lernen und Handeln", eine Eb, die "die Befreiung aller zum Ziele hat", ist 1972 das Thema der zweiten europäischen ökumenischen Konferenz für Eb.

1967 wird kein Kriterium gefunden, nach dem bestimmte Themen aus der evangelischen Eb ausgeschlossen werden könnten. Die Notwendigkeit und Problematik der Differenzierung des Bildungsangebots nach den Bedürfnissen der Adressaten wird aufgezeigt.

Die Bedeutung des Gesellschaftsbezugs spiegelt sich in den Tagungsthemen der AGEB wider: "Die Unruhe der jungen Generation" (1968), "Eb als Freizeitgesellschaft" (1969), "Fernsehen und Eb" (1970), "Die Funktion der Eb in Kirche und Gesellschaft" (1971), "Lebenslanges Lernen - Existenzbedingung für die Menschen von morgen" (1972), "Erziehung zur Befreiung" (1973).

Der wichtigste Neuerungsversuch im Bereich der Zielsetzung ist für B.: "... dass jeder lernt zu denken, zu urteilen und die gesellschaftlichen, politischen und auch kirchlichen Verhältnisse zu durchschauen. 'Bewusstmachen', 'Bewusstseinserweckung'[1] wäre unsere Zielsetzung."

Zunächst muss das Bewusstsein für die Notwendigkeit der permanenten Weiterbildung geweckt werden. Dies gilt auch für die Verantwortlichen der Eb. Dabei ist jedoch nicht primär zu erreichen, "... dass wir selbst noch mehr Wissen speichern, dass wir selbst noch besser Ausgebildete sind".

Nach B. besteht sonst die Gefahr, dass ohnehin schon gut Ausgebil-

---

1) "Bewusstseinserweckung" ist die vom deutschen Theologen Simpfendörfer geschaffene Uebersetzung des brasilianischen Ausdrucks "conscientização" von Paulo Freire in der deutschen Fassung des Buches "Die Pädagogik der Unterdrückten" (Hamburg, 1973).

dete noch besser ausgebildet und breitere Bevölkerungsschichten vernachlässigt werden. Zu den Zielen der Weiterbildung der Verantwortlichen gehört die Einsicht in die Notwendigkeit, dass die Motivation zur Eb bis an die Basis getragen wird.

E. meint, dass in den letzten Jahren ein starker Trend vorhanden war, die gesellschaftsbezogene Eb in den Vordergrund zu stellen. In der AGEB versuchte man, eine Theorie der Eb im Kontext der heutigen Gesellschaft zu entwickeln, die die Frage der zu leistenden Bewusstseinsveränderung und Bewusstseinsarbeit zum Gegenstand hat. Die konfliktorientierte Eb von Paulo Freire und Ernst Lange spielten dabei eine wichtige Rolle.

Man wollte Gruppen, die durch die Kirche anzusprechen sind, auf Bildungsprobleme aufmerksam machen, die, so glaubt E., ausserhalb des traditionellen Themenkreises kirchlicher Eb liegen. Es sind Probleme, die wohl in Beziehung zum Glauben stehen, jedoch ebenso stark mit dem Menschen und mit der Gesellschaft verbunden sind, in der der Mensch lebt. E. sieht darin eine Tendenz, die versucht, aus einem allzu engen Kreis der traditionellen kirchlichen Bildung auszubrechen.

In der AGEB war es stets wesentlich, dass Bildung nicht nur den Einzelmenschen betrifft, sondern auch gesellschaftliche Strukturen anzusprechen hat. E. glaubt, dass dort ein starker Akzent gesetzt wurde. Um die Auswirkung dieser Zielsetzung einer gesellschaftsbezogenen, konfliktorientierten Eb auf der Ebene der Mitgliedorganisationen feststellen zu können, ist die Zeit, in der ihre Umsetzung versucht wurde, aber noch zu kurz.

E. glaubt, dass der Leiterkreis (d.h. die Tagungszentren) relativ gut auf diese neue Bildungskonzeption eingegangen ist. Dort würden Tagungen zentral zu diesem Thema stattfinden. "Bei ihnen, glaube ich, ist es nicht gerade problemlos, aber gut in die Programme eingegangen."

Dies trifft auch auf andere Organisationen zu, die ein relativ breites Bildungsspektrum beziehungsweise einen vielfältigen Bildungshorizont haben. E. erwähnt zum Beispiel "Christ und Welt" in Basel.

Sehr viel schwieriger ist der Versuch einer Verwirklichung dieser Bildungskonzeption bei kantonalen Kirchen, wo sich der Weg von der Theorie der konfliktbezogenen Eb zu ihrer Praxis als sehr lang erweist.

Das Konzept der konfliktbezogenen Eb hat auch auf andere Bereiche der Eb übergegriffen. Dazu trug 1973 eine Tagung auf Boldern bei, die, wie üblich, nicht als kirchliche Tagung ausgeschrieben wurde. Die Teilnehmerschaft war dort sehr gross und vielfältig zusammengesetzt. E. glaubt, dass das Konzept der konfliktbezogenen Eb stärker einen Kreis der Eb ansprechen könnte, der eher ausserhalb der Kirche steht.

4.3.3. Tendenzen in der Legitimation

Seit 1966 finden sich in den Dokumenten verschiedene Stellen mit theologischen Begründungen der evangelischen Eb. Die biblische Legitimation der Innovationsfreudigkeit ist darunter relativ stark vertreten:

Laut Präambel der AGEB verpflichtet das Evangelium zu "Offenheit und Verständigungsbereitschaft" (1966). Es gibt Kraft, "Neuland zu betreten" (1967) und ist "ein Element der Unruhe in allem selbstgefälligen Bildungsbetrieb". Die "befreiende Erinnerung" der biblischen Ueberlieferung rechtfertigt die "progressive", d.h. ideologiekritische Haltung der evangelischen Bildungsarbeit (1971).

Eine einheitliche Linie in der theologischen Legitimation zeichnet sich jedoch bis heute nicht ab. In einer Umfrage[1)] unter Mitgliedorganisationen werden ausschliesslich ethische Begründungen der Eb vorgebracht oder eine "sachgemässe Verkündigung des Evangeliums" vertreten (1971).

Die unterschiedlichen theologischen Begründungen erschweren eine einheitliche Orientierung der AGEB-Mitgliedorganisationen.

In einigen wenigen Textstellen wird evangelische Eb zur notwendigen Voraussetzung für den Weiterbestand der Institution Kirche. So braucht "die Kirche der Zukunft" mündige Menschen (1969). Eb ist wichtig für das Werden heutiger kirchlicher Gemeinden (1970). Eb ist vom Verkündigungsauftrag für die Kirche wesentlich (1971). Nach 1971 erscheint diese Form der Begründung in den AGEB-Dokumenten nicht mehr.

B. bezeichnet die ständigen Zieldiskussionen als theologisch bedingt. Die ganze Entwicklung in der modernen Theologie geht von der ausschliesslich individualorientierten Theologie ab. In den letzten fünf bis zehn Jahren setzte der Trend zum gesellschaftsorientierten Denken ein. Dieses Denken wurde zum Teil von der amerikanischen

---

1) Zur Frage nach interdisziplinären Veranstaltungen, 1972

Theologie beeinflusst, vorwiegend von Martin Luther King und der mit ihm verbundenen "schwarzen Problematik". Das gesellschaftliche Bewusstsein rückt so sehr in den Vordergrund, dass viele kirchliche Kreise, zum Beispiel Tagungszentren, heute gar nicht mehr arbeiten können, wenn sie nicht ausserkirchliche Gruppen und Probleme berücksichtigen.

Es ist also eine neue Theologie, die das gesellschaftliche und damit auch das politische Denken in der Kirche in Gang gebracht hat.

Die Schwierigkeit bei der Verwirklichung gesellschaftsbezogener Eb liegt unter anderem darin, dass in traditionellen kirchlichen Kreisen noch immer das individualethische Moment vorherrscht. Es gibt dort einen Bereich des "Noch-nicht-Verstehens", in dem der Umschichtungsprozess zugunsten einer vermehrten öffentlichen Verantwortung der Kirchen noch nicht stattgefunden hat.

Zur Diskussion um die Zielsetzung der Eb kommt es auch im Vorstand der AGEB, wo es für die Vertreter der gesellschaftsbezogenen kirchlichen Eb schwierig ist, sich theologisch verständlich zu machen. Von der traditionelleren Seite der Theologen wird dort immer noch die Ansicht vertreten, dass kirchliche Eb auch theologische Eb sein müsse, d.h. Vermittlung biblischer Kenntnisse.

4.3.4. Tendenzen im Menschenbild

Schon in der Präambel (1966) weist das angestrebte Menschenbild eine betont soziale Komponente auf. Der autonome Mensch muss urteilsfähig und zum "verantwortungsbewussten Glied seiner Gesellschaft" werden. Das Bild eines Menschen, der gesellschaftliche Zusammenhänge erkennen und in der Gesellschaft zu handeln lernt, herrscht seit 1966 in den Dokumenten der AGEB vor. Denken und Handeln muss jedoch stets in Glauben und Hoffnung verankert sein. Der Christ muss sein Verflochtensein in der Welt vom Standpunkt seines Glaubens aus reflektieren. Denken und Glauben schliessen sich nicht aus, sondern sind im gleichen Menschen vereinigt.

Der Mensch soll befähigt werden, am Fortschritt der Gesellschaft durch "schöpferische Mitbürgerlichkeit" aktiv teilzunehmen (1967), im Prozess der Veränderung der Welt eine aktive, schöpferische Rolle zu spielen (1968). Da jeder Mensch ständig lernen muss, sind die traditionellen Formen zum Beispiel des "Lehrers" und "Schülers" überholt.

Der mündige Mensch nimmt seine Verantwortung als Christ sowohl im persönlichen wie im gesellschaftlichen Bereich wahr (1969). Das bisher vorwiegend zukunftsbezogene Menschenbild erhält in diesem Jahr auch eine gegenwartsbezogene Dimension: Der Mensch, der frei und verantwortlich in den wechselnden gesellschaftlichen Situationen entscheiden will, sieht sich in der modernen Gesellschaft oft anonymen Mächten ausgeliefert. 1969 wird ein Mensch gewünscht, der in dieser Welt statt Sachzwängen ein offenes Feld von Möglichkeiten sieht und sich "spielend umstellen kann", ohne "einem Beruf gelübdehaft verfallen" zu sein. 1972 umfasst das Bild des erwachsenen Menschen die meisten der seit 1966 erwähnten individuellen und sozialen Aspekte: Autonomie, emotionale Reife, Urteils- und Entscheidungsfähigkeit, soziale Kreativität, Verantwortlichkeit. Der Mensch, der sich aus gesellschaftlichen Zwängen befreien will, rückt 1973 im Rahmen der "Erziehung zur Befreiung" stärker in den Vordergrund. Als entscheidend wird dabei betrachtet, dass das "Menschenbild der evangelischen Eb immer konkret bleibt". Eb ereignet sich daher in allen konkreten Formen des Umgangs von Menschen mit Menschen.

4.3.5. Tendenzen im Gesellschaftsbild

Verschiedene Textstellen enthalten Ansichten zur heutigen Gesellschaft, wobei das Verhältnis zwischen Kirche und Gesellschaft besonders beleuchtet wird. 1966 ist es eine "dynamische Gesellschaft", in der die Eb auch "die Strukturen der Kirche in Frage stellt". Dem Auseinanderbrechen von Kirche und Gesellschaft steht die grosse Nähe zwischen der modernen Sicht einer dynamischen Gesellschaft und dem biblischen Gottesbild gegenüber. Die Solidarität von kirchlichen mit weltlichen Aussagen wird möglich. In "dieser Welt des Wandels" gibt es 1968 keine Tradition mehr, die nicht in Frage gestellt wird. Die meisten in der Bildungsarbeit tätigen Christen werden jedoch als Konservative betrachtet, bei denen vorindustrielle und kapitalistisch bürgerliche Strukturen, theologisch legiti-

miert, dominieren. In der "freizeitorientierten Gesellschaft" wird auch der private Bereich des Menschen manipuliert (1969). 1970 zeigt die AGEB für die Schweiz ungelöste Probleme auf, wie zum Beispiel die Abklärung von Bildungsbedürfnissen und Bildungsmotivationen verschiedener Bevölkerungsschichten oder die soziale Eingliederung ausländischer Arbeitnehmer. Im Rahmen der gegenwärtigen Bemühungen um kirchliche Erneuerung wird 1971 eine enge Verbindung von kirchlicher und gesellschaftlicher Reform wie auch von Reflexion und Praxis gesehen. Dabei zeigt sich eine neue "Konfession" der "progressiven" Christen, die die traditionellen Konfessionsgrenzen sprengt und "eine neue Gemeinsamkeit mit Atheisten und Marxisten ermöglicht".

Verflochten mit dem deskriptiven Gesellschaftsbild sind prospektive Elemente. 1970 wird für Modelle plädiert, die neue Gesellschaftsformen zu verwirklichen versuchen und "charismatisches Denken" verlangen. Das "lebenslange Lernen" wird für die zunehmend dynamischere Gesellschaft unabdingbar. 1973 wird von der ökumenischen Bildungsarbeit die "radikale Enttabuisierung" aller gesellschaftlichen Probleme, inklusive der besonderen Lage gesellschaftlich Unterdrückter, verlangt. Die evangelische Eb muss auf eine Gesellschaft vorbereiten helfen, in der der Dialog mit Menschen anderen Glaubens und anderer Weltanschauung zentral ist.

Nach B. wurde das Bewusstsein wach, dass die evangelische Eb sich vermehrt für Unterpivilegierte einzusetzen habe. Wenn man sich jedoch zum Beispiel für Fremdarbeiterfragen einsetzt, hat das nicht nur eine menschliche Komponente. Es ist auch eine politische Frage.

4.3.6. Tendenzen in Methode, Lehr- und Lernmitteln, Unterrichtsorganisation

Im Gründungsjahr der AGEB sind noch zwei methodische Richtungen der Eb vertreten. Die eine hält am traditionellen Lehrer-Schüler-Verhältnis fest, das den Lernprozess mit Autoritätsgefälle verknüpft. Die andere stellt den Dialog in den Mittelpunkt, in dem der Leh-

rende zum Lernenden, der Lernende zum Lehrenden werden kann. Diese zweite Auffassung wird vorherrschend. 1968 besteht die Struktur des Lernens "im Austausch von Informationen auf der gleichen Ebene", in der gemeinsamen Orientierung und Entscheidung. Die in der Tradition der kirchlichen Eb noch weit verbreitete einseitige Wissensvermittlung, die manchmal sogar mit "missionieren" verbunden ist, wird 1969 kritisiert. Zentrale Bedeutung erhält 1970 das Gespräch, vor allem das Gruppengespräch, das "ein Denkprozess, ein lernpsychologischer Entwicklungsprozess" ist. Dafür sind geschulte Gesprächsleiter nötig, die Kommunikationshilfe leisten. 1971 wird neben dem Einsatz audiovisueller Medien die "Mitgestaltung der Kursteilnehmer an der Themafindung und Programmgestaltung der Eb" diskutiert. Als Bezugsrahmen der Bildungsabsichten gilt "nicht der Stoff, nicht der Lehrende, sondern der Lernende" (1972). 1973 finden sich Postulate zur Methode der Eb, die die 1966 einsetzenden Ueberlegungen zum dialogischen Lernen konsequent weiterführen: "Erwachsene lernen mit Erwachsenen", Meinungsverschiedenheiten werden artikuliert und eine Verständigungsbasis gesucht, "Eb arbeitet nicht für, sondern mit den Menschen".

B. ist der Ansicht, dass die AGEB theoretisch weiss, was heute zu tun wäre. "... Es geht in der Richtung, tatsächlich einmal den Teilnehmern einer Tagung das Gefühl zu geben, dass sie eben auch etwas selber tun können, dass sie selber denken können und auch etwas machen können, dass sie selber verantwortlich sind. Insofern wäre sicher ein wesentliches Moment, dass es in unserer Eb nicht darum gehen kann, irgendwelches Wissen materiell zu vermitteln. Stärker im Vordergrund steht das Einleiten von Prozessen. Darum ist ja überhaupt Eb so schwer zu definieren, weil sie eben nicht etwas Abgeschlossenes, sondern nur als Prozess zu verstehen ist ..."

Das Problem besteht darin, die als notwendig betrachtete Zielsetzung sprachlich so zu fassen, dass sie sozusagen von innen her überzeugend wirkt. Sie ist nur erfahrbar. Es sollten daher möglichst viele Veranstaltungen stattfinden, an denen möglichst viele Menschen es erfahren können. Jeder muss persönlich erfahren, dass er etwas tun können muss, sobald er etwas erkannt hat.

E. findet die Theorie der konfliktbezogenen Eb (S. 70) sehr interessant, ist aber im unklaren, "was sie als Methode oder als didaktisches Modell bedeuten könnte".

Wegen dieser Umsetzungsproblematik ist die Diffusion der Idee in die Mitgliedorganisationen relativ schwer, wobei diese Schwierig-

keit unterschiedliche Grade kennt. Innovationsversuche, die sich auf umfassende soziale Theorien stützen, haben nach E. wegen des hohen Abstraktionsniveaus stets grosse Schwierigkeiten, sich zu realisieren. Ein Tagungsteilnehmer kann sich wohl rasch für eine Theorie begeistern. Derjenige aber, der direkt mit der Basis zu arbeiten hat, d.h. die Verwirklichung der Konzeption in zum Beispiel kleinen Landgemeinden anstrebt, muss die Erfahrung machen, dass es in Wirklichkeit viel schwieriger ist, als er beim Lesen der Theorie annahm.

Je näher man der Basis, d.h. den Gliedern einer Kirchgemeinde, kommt, desto schwieriger wird die Realisierung. Ein erschwerender Faktor für die Durchsetzung der konfliktorientierten Eb liegt zum Beispiel darin, dass unter Pfarrern und Kirchenpflegern oft eine Unklarheit zur Fragestellung der kirchlichen Eb herrscht. Viele sehen die eigentliche Bildungstätigkeit vor allem im Bereich des Glaubens und der Diakonie, zweifeln aber daran, ob auch Politik und Gesellschaft miteinbezogen werden sollen.

4.4. Ergänzungen und Stellungnahmen von Vertretern der Organisation

(April 1976)

(1) Die Entwicklung der Beziehungen zwischen AGEB und EAEE zeigt eine Parallele zur Entwicklung der Beziehungen zwischen KAGEB und FEECA.

Die gute Zusammenarbeit zwischen AGEB und KAGEB führte auf europäischer Ebene zur gemeinsamen Vorbereitung und Durchführung der ersten europäischen ökumenischen Konferenz 1969 in Driebergen (EAEE und FEECA: Ueber Berufsbildung und Weiterbildung der Erwachsenenbildner).

(2) Die Spannungen im Bereich der Zielfindung gehen darauf zurück, dass in der AGEB Eb sowohl als kirchliche Eb wie als allgemeine Eb (aus der Sicht des Evangeliums) verstanden wird. Aus dem Selbstverständnis der evangelischen Eb heraus können die Eb-Ziele immer nur vorläufig bestimmt werden. Deshalb ist die Zieldiskussion eine permanente Diskussion.

(3) Eine parallele Entwicklung zur Frage der Zielsetzung der kirchlichen Eb zeigt sich im Bildungssekretariat im ökumenischen Rat der Kirchen.

5. SCHWEIZERISCHE ARBEITERBILDUNGSZENTRALE (SABZ)

5.1. Gründung und Entwicklung bis 1963

1912 gründeten die leitenden Organe des Schweizerischen Gewerkschaftsbundes (SGB) und der Sozialdemokratischen Partei der Schweiz (SPS) einen schweizerischen Arbeiterbildungsausschuss, um

"damit von zentraler Stelle aus die damals erst vereinzelt vorhandenen Bildungsbestrebungen der Arbeiterschaft zu fördern und auszudehnen".

Der Ausschuss förderte die Gründung von Bildungsausschüssen in den grösseren Orten. 1913 gab es in zwölf Städten lokale Bildungsausschüsse. Die Zahl der Ausschüsse erhöhte sich bald auf zwanzig. Im Winterhalbjahr 1912/13 fanden Kurse über Volkswirtschaft und Sozialismus, über Philosophie und Naturwissenschaft sowie Kurse in Italienisch und Buchhaltung für Vereinsfunktionäre statt. Ein reichhaltiges Referentenverzeichnis mit Namen bekannter Persönlichkeiten aus der Arbeiterbewegung jener Epoche wurde herausgegeben.

"Bemerkenswert ist, welche Bedeutung den künstlerischen Veranstaltungen beigemessen wurde. Auch über Schulfragen, Frauen- und Jugendprobleme, Bekämpfung des Alkoholismus wurden eine Reihe von Referaten angekündigt."

Der Ausbruch des Weltkrieges unterbrach die Bildungsarbeit. Nach Kriegsende wurde der Arbeiterbildungsausschuss neu zusammengesetzt. Die Sekretariatsarbeiten besorgte das Sekretariat der SPS. Rasch breitete sich die Tätigkeit aus. "Schon 1921 wurden rund hundert lokale Bildungsausschüsse gezählt, doch war ihre Aktivität sehr unterschiedlich, und an einigen Orten fehlte sie überhaupt."
Als Ansporn für die Bibliotheken wurden Kurse für Arbeiterbibliothekare veranstaltet. Vortragsreisen mit ausländischen Referenten wurden organisiert.

1922 erhielt die zentrale Bildungsorganisation den Namen "Schweizerische Arbeiterbildungszentrale" und eine neue Grundlage durch einen Vertrag zwischen SGB und SPS, der eine feste Finanzierung garantierte. Beide Organisationen verpflichteten sich, pro Mitglied jährlich zehn Rappen zu bezahlen. Für den Kontakt mit den Bildungsausschüssen wurde die Zeitschrift "Sozialistische Bildungsarbeit" mit der Beilage "Der Arbeiterbibliothekar" gegründet.

1927 wurde die Führung des SABZ-Sekretariates vom SGB übernommen. Ab 1929 erschienen Veröffentlichungen über das Bildungswesen als besondere Beilage unter dem Titel "Bildungsarbeit" in der "Gewerkschaftlichen Rundschau". In Verbindung mit dieser Reorganisation wurde eine Geschäftsleitung für die welsche Schweiz gebildet.

Die zunehmende Bedeutung von Radio und Kino im kulturellen Leben machte eine Ausdehnung der Tätigkeiten der SABZ nötig. Die SABZ, zeitweise die Bildungsausschüsse von Bern, Basel und Zürich, reichten Programmvorschläge bei den betreffenden Studios ein. Eine andere Aufgabe wurde mit der Filmvermittlung in Angriff genommen. "In der Folge hat die Filmvermittlung eine enorme Ausdehnung erfahren, und der Film hat in unserer Bildungsarbeit einen bedeutsamen Platz erobert."

Da die Tätigkeit der SABZ im Laufe der Jahre stark zunahm, beschlossen Bildungsausschuss und Bundeskomitee des SGB die Anstellung eines vollamtlichen Bildungssekretärs. Er trat 1932 sein Amt an. 1948 wurde ein Adjunkt, der heutige Sekretär, eingestellt.

Die Arbeit der SABZ dehnte sich zwischen 1932 und 1962 "ausserordentlich stark" aus.

"Die Zahl der Kurse wurde vermehrt; es drängte sich eine Spezialisierung auf in Funktionärskurse, Vertrauensleutekurse, Spezialkurse für Frauen, für Jugendliche, Fachkurse an Wochenenden für Filmoperateure, für Bibliothekare, für Fürsorger (in der Kriegszeit) usw. Das Filmwesen erfuhr eine besondere Förderung. Wanderausstellungen über 'Bild und Buch des Arbeiters' dienten der Freizeitgestaltung. Künstlerisch wertvolle Bilder wurden in guten Reproduktionen zu niedrigen Preisen vermittelt, der Festgestaltung wurde grosse Aufmerksamkeit gezollt. Das Laientheater wurde gefördert durch Wettbewerbe zur Gewinnung von guten Texten für Thea-

terstücke, die unter Mitwirkung des Schriftstellervereins und der Stiftung Pro Helvetia[1] veranstaltet wurden. Von Zeit zu Zeit werden Artikel über Fragen der Arbeiterbildung durch die Bildungskorrespondenz (bk) an die Arbeiterpresse versandt."[2]

5.2. Benutzte Informationsquellen

Die schriftlichen Aussagen, die den anschliessend dargestellten Tendenzen zugrundeliegen, stammen aus den Jahresberichten ab 1965 (Einladungen zur Jahresversammlung der SABZ), einer Jubiläumsschrift von 1963 ("50 Jahre SABZ und Bericht über die Tätigkeit von 1956 - 1962") sowie aus der Zeitschrift "Bildungsarbeit", die zweimonatlich erscheint und zusammen mit der "Gewerkschaftlichen Rundschau" versandt wird. Ihr Inhalt hat folgende Schwerpunkte:

"Neben den Besprechungen neu erschienener, für unsere Kreise besonders geeigneter Bücher versuchen wir immer wieder, in Form von kürzeren und längeren Aufsätzen Anregungen für die Gestaltung zeitgemässer Bildungsveranstaltungen zu geben. Daneben glauben wir aber auch, mit geeigneten Beiträgen zum Nachdenken über allgemein interessierende kulturelle und kulturpolitische Fragen anzuregen."[3]

Im Begleitbrief zu den erbetenen Unterlagen heisst es:

"Wir verfügen über nur sehr wenig Dokumentation. Der Grund dafür liegt in der Tatsache, dass wir als kleine Equipe weder über die finanziellen Mittel noch die Mitarbeiter verfügen, die es uns erlauben würden, Bildungsstatistik zu betreiben und ausführliche Berichte zu schreiben."

Die Textauszüge aus Jahresberichten und "Bildungsarbeit" zitieren zum grossen Teil einen Verantwortlichen der SABZ, der auch in einem Interview[4] über Neuerungen und Veränderungen Stellung nimmt.

---

1) Anmerkung (1), S. 93
2) Jubiläumsschrift 1963, S. 8-12
3) Jahresbericht 1971, S. 110
4) Interview D., 7.8.74

5.3. Tendenzen im Selbstverständnis

5.3.1. Tendenzen im Aufgabenbereich

Die Statuten von 1953 sehen folgende Aufgaben vor: Förderung des Bibliothekswesens, Beratung und Mitwirkung bei Bildungsausschüssen, Förderung der kulturellen Aufgaben der Arbeiterbewegung, Filmdienst, Bildungskonferenzen für Leiter von Bildungsausschüssen, Bildungskurse für Vertrauensleute und Funktionäre, Publikationen, kulturpolitische Interessenvertretung der Arbeiterschaft, Zusammenarbeit mit ausländischen Arbeiterbildungsorganisationen.

1970 und 1971 wird ein Sterben der Arbeiterbibliotheken registriert und 1973 das Suchen nach neuen Formen gefordert. Die Arbeiterbibliotheken werden zur Fusion mit neuentstandenen Volksbibliotheken ermuntert.

Vortragsreisen verlieren an Bedeutung. Anstelle des "schön abgerundeten" Referats, das "weitgehend ausgedient" hat und "nicht mehr zieht", tritt die Forderung nach "Mitdenken und Mitreden der Teilnehmer" (1971). Dies verlangt jedoch ein Kader didaktisch geschulter Erwachsenenbildner (1971, 1972, 1973).

Die seit 1968 aus wiederholten Koordinationsgesprächen mit den Gewerkschaftsverbänden resultierende Absicht der SABZ, (Wochen-) Kurse für vollamtliche Funktionäre mit allgemeinen gewerkschaftlichen und gesellschaftlichen Themen zu übernehmen und die Basiskurse für Gewerkschafter den Verbänden zu überlassen, stösst auf Realisierungsschwierigkeiten.

Ab 1968 beginnt die SABZ selber "ausführliche Kursdokumentationen zu erarbeiten". 1969 setzen die Regionalkurse ein, die in Zusammenarbeit mit den zuständigen kantonalen Gewerkschaften organisiert werden und aus vier eintägigen, auf zwei Jahre verteilten Veranstaltungen bestehen.

1970 werden "preisgünstige Fernkurse" eingeführt, die wenig später die Notwendigkeit von Studienbegleitzirkeln aufzeigen.

1968 wird im Rahmen der kulturpolitischen Aufgaben eine Forderung nach Bildungsurlaub für kommende Vertragsverhandlungen der Verbände ausgearbeitet.

Die SABZ möchte 1966 ihren Adressatenkreis erweitern. Sie hofft auf eine grössere Zahl delegierter Frauen für die Wochenkurse für Vertrauensleute. Die Tendenz, Gewerkschafterinnen vermehrt anzusprechen, spiegelt sich 1971 in der Abänderung des Kurstitels "Kurs für Gewerkschafter" in "Kurs für Gewerkschafterinnen und Gewerkschafter".

Nach D. wenden sich die Bildungsausschüsse zunehmend an die breitere Oeffentlichkeit. Die Bezeichnung "Arbeiterbildungszentrale" ist nach D. historisch und überholt. Sie sollte heute "Arbeitnehmerbildungszentrale" heissen, da sich ihr Adressatenkreis nicht mehr allein aus Arbeitern zusammensetzt.

Der potentielle Adressatenkreis nahm zu, indem die Zahl der Gewerkschafter auf über 400'000 anstieg. Die Beteiligung an Bildungsveranstaltungen ging jedoch eher zurück. Dies sieht D. zum Teil als eine Folge der Entwicklung der Massenmedien. Früher war es noch möglich, mit einem prominenten Referenten bis zu 150 Personen in einem Saal zu versammeln. Wer heute jedoch Wissen oder Unterhaltung konsumieren will, bleibt zuhause vor dem Fernsehschirm. Es sind neue Methoden, neue Formen notwendig, um die Adressaten zu motivieren, an Bildungsveranstaltungen teilzunehmen.

Zu den Neuerungen im Tätigkeitsbereich der SABZ zählt D. die Fernkurse, die die SABZ den Gewerkschaftern seit 1971 in Zusammenarbeit mit dem Schweizerischen Institut für höhere kaufmännische Bildung (SIB), der Akademikergemeinschaft (AKAD) und der Berufsschule des Deutschen Gewerkschaftsbundes unter preisgünstigen Bedingungen anbietet.

Diese Kurse werden vorwiegend von Beamten und Angestellten, jedoch kaum von eigentlichen Arbeitern belegt. Aus der Statistik von Januar bis Dezember 1973 ist zu entnehmen, dass zum Beispiel 63, das heisst rund ein Viertel der 246 Teilnehmer, aus dem Schweizerischen Eisenbahnverband (SEV) stammen. Die zweitgrösste Zahl, 33, setzt sich aus Mitgliedern der PTT-Union zusammen.

D. findet das Anforderungsniveau dieser Kurse für den durchschnittlichen Arbeiter und seine Bildungsvoraussetzungen zu hoch. Mehr als fünfzig Prozent aller Interessenten schicken das Material, das sie für einen Monat kostenlos besichtigen können, wieder zurück. Um Arbeitern die Enttäuschung des Versagens zu ersparen, rät ihnen D. häufig von solchen Kursen, besonders von Fremdsprachenkursen, ab.

Eine Möglichkeit zur Erweiterung des Teilnehmerkreises an Fernkursen sieht D. darin, das Kursmaterial besser den sprachlichen und bildungsmässigen Voraussetzungen der Arbeiter anzupassen.

Aufgrund der bisherigen, eher negativen Resultate der Fernkurse sieht D. eine wichtige Neuerung in der Gründung von Studienzirkeln, in denen sich eingeschriebene Fernkursteilnehmer in regelmässigen zeitlichen Abständen treffen können, um gemeinsam mit Hilfe von Fachexperten ungelöste Fragen zu besprechen. Besonders wichtig sind nach D. solche Zirkel für das Erlernen von Fremdsprachen.

Nach D. finden in der letzten Zeit fast permanent Diskussionen über die Abgrenzung der Tätigkeit der SABZ von den zunehmenden eigenen Bildungsbemühungen der verschiedenen Gewerkschaften statt.

Die Gewerkschaften möchten, dass sich die SABZ vermehrt mit allgemeineren Themen und Fragestellungen befasst, die für alle Verbände von Interesse sind (zum Beispiel Volkswirtschaft, Sozialpolitik, Arbeitsrecht, Geschichte der Arbeiterbewegung, staatspolitische Themen etc.), während auf Verbandesebene Verbandsprobleme und gewerkschaftliche "Grundausbildung" im Zentrum stünden. Grundsätzlich stimmte man 1973 dieser Arbeitsteilung zu. In Wirklichkeit wird jedoch die Programmtrennung von den Verbänden nicht immer eingehalten. Die andere Schwierigkeit liegt darin, dass nicht alle Gewerkschaften eigene Kurse anbieten. Dies verlangt von der SABZ ein gemischtes Programm, das sowohl allgemeinere wie spezifischere gewerkschaftliche Themen beinhaltet.

5.3.2. Tendenzen in der allgemeinen Zielsetzung

In der allgemeinen Zielsetzung gibt es kaum Veränderungen. 1963 wie 1974 richtet sich die Bildungsarbeit der SABZ an drei Zielgruppen: die Arbeiterschaft, die Funktionäre und die Vertrauensleute. 1963 soll der Arbeiterschaft durch Verbesserung ihrer Allgemeinbildung der "kulturelle und geistige Reichtum der immer vielfältiger werdenden Welt" erschlossen werden, während die SABZ Funktionäre und Vertrauensleute "mit jenen Instrumenten auszurüsten" versucht, "deren sie zur Bewältigung ihrer Aufgaben bedürfen". Es geht dabei jedoch nicht nur um Aufklärung der Arbeitnehmer, sondern um deren selbständiges Denken, Entscheiden und Handeln (1964), um die Auseinandersetzung "mit den geistigen und politischen Problemen unserer Zeit" (1966). Dazu gehört auch zukunftsgerichtetes Denken, das sich ab 1966 in verschiedenen Themen manifestiert. Auch das kritische Denken soll geweckt werden (1972). Für die Verwirklichung des gewerkschaftlichen Ziels einer nicht nur politischen, sondern auch wirtschaftlichen und sozialen Gleichberechtigung ist die Stärkung des Selbstvertrauens und des Selbstbewusstseins nötig. Die Arbeiter müssen "wissen, wer sie sind".

Schon 1963 ist es "selbstverständlich, dass die Arbeit der SABZ sich immer auf die aktuelle Lage ausrichtet". Was sich ständig wandeln wird, "sind die Inhalte der einzelnen Kurse" (1974). Der Aktualitätsbezug der SABZ spiegelt sich in Kursinhalt und Kursthemen. Einige seien hier angeführt: "Unsere Gastarbeiter" (1965), "Bestrebungen des Konsumentenschutzes" (1966), "Zwischenmenschliche Beziehungen in Gewerkschaft und Beruf" (1967). Prospektive Themen sind "Bodenrecht und Landesplanung" (1966), "Gewerkschaftliche Aufgaben von morgen" (1967), "die Zukunft der Gewerkschaften" (1970). Gewerkschaftliche Jugendgruppenleiter behandeln 1967 die Frage der sexuellen Aufklärung. Die Bildungskonferenz des gleichen Jahres beschäftigt sich mit "Persönlicher Lebensgestaltung" und "Leben und Problemen der Gemeinschaft". Ein Thema für Gewerkschafterinnen 1969 lautet "Die Entwicklungsländer und wir". Ein Ueberblick über die

Tätigkeiten der SABZ verzeichnet 1969 eine "Zunahme musischer und weltpolitischer Themen". Mit Fragen erwachsenengerechter Didaktik setzt sich 1969 ein Funktionärskurs auseinander, und 1970 kommt zum erstenmal Gesprächsführung auf das Programm einer Bildungskonferenz. Gruppendynamik und Gruppenarbeit sind 1974 Themen des Jugendgruppenleiterkurses.

Weitere Themen sind "Die Konzentrationsbewegungen in der Wirtschaft", "Warum Schulreform und Schulkoordination?" (1970). 1974 diskutieren Gewerkschafterinnen über "Vorschule für die Kleinen".

1970 erscheint zum erstenmal ein Thema zur Mitbestimmungsfrage: "Die Mitbestimmung der Arbeitnehmer in der Wirtschaft und am Arbeitsplatz". Kurse über Mitbestimmung werden, in zunehmender Zahl, in den folgenden Jahren fortgesetzt.

Die 1970 beginnenden Fernkurse (Maschinenschreiben, Sprachlehre, Volkswirtschaftslehre I und II und Mathematik) erweitern sich bis 1973 auf 14 Fächer.

Neuerungen gibt es nach D. eher im Bereich der Methode als in der eigentlichen Zielsetzung. Dort kam es bloss zu einer gewissen Zielverlagerung.

Die oberste Zielsetzung der Bildungsarbeit blieb im grossen und ganzen gleich. Sie liegt im Bestreben, gerechtere gesellschaftliche Verhältnisse herbeizuführen. Die Arbeit der SABZ ist somit eine engagierte Erwachsenenbildung.

Wenn im Rahmen dieser obersten Zielsetzung die Arbeiterbildung früher eine materielle Besserstellung der Arbeitnehmer und eine Verlängerung der Freizeit anstrebte, liegt ihr Schwergewicht heute auf vermehrter Mitbestimmung in wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Fragen. Obschon die materielle Lage des Arbeiters noch nicht durchwegs befriedigend ist, kann man doch heute von einer allgemeinen Besserstellung reden. Damit ist auch die Basis für diese Zielverlagerung gegeben. D. zitiert Brecht: "Zuerst kommt das Fressen und dann die Moral."

Im Rahmen der bereits erwähnten Abgrenzungsgespräche zwischen SABZ und Gewerkschaften zeigen sich auch Meinungsunterschiede in der Frage der politischen Ausrichtung der Bildungstätigkeit. Während die einen ein vermehrtes politisches Engagement befürworten, plädieren die anderen dafür, dieses Engagement der Initiative des einzelnen zu überlassen.

Zur Frage von Neuerungen im Bereich der Lernziele und Inhalte hält D. fest, dass die SABZ stets bestrebt war, aktuelle Themen aufzugreifen. Aus diesem Grunde steht zum Beispiel die Mitbestimmung besonders im Zentrum. Die Fähigkeit zur aktiven Mitbestimmung muss jedoch erlernt werden. Der Arbeiter muss lernen, Zusammenhänge zu erkennen. Er muss ebenfalls lernen, sich auszudrücken, damit er vor sprachgewandteren Vorgesetzten seine Interessen vertreten kann. Dazu braucht er mehr Selbstvertrauen. Er muss erkennen, dass er jemand ist. D. hat in seiner langjährigen Arbeit erfahren, dass es nicht ausreicht, dem Arbeiter Wissen, zum Beispiel über seine Rechte, zu vermitteln. Voraussetzung dafür, dass ihm dieses Wissen nützt, ist die Fähigkeit, dieses Wissen anzuwenden. Was hilft es, wenn ein Arbeiter weiss, dass er im Recht ist, aber nicht wagt, sein Recht am richtigen Ort auf die richtige Weise durchzusetzen.[17]

5.3.3. Tendenzen in der Legitimation

Die vorherrschenden Argumente zur Legitimation der Bildungstätigkeit der SABZ scheinen in der betrachteten Periode unverändert geblieben zu sein. Dies gilt vor allem für "die Arbeiterbildung als Beitrag zu einer besseren Gesellschaftsordnung" und für "die Arbeiterbildung als Antwort auf grosse, zum Teil noch latente Bedürfnisse nach Bildungsangeboten in Arbeiter- beziehungsweise Gewerkschaftskreisen".

Gesamtgesellschaftliche Interessen sind bereits 1963 eine wichtige Begründung für die Bildungsarbeit der SABZ. Sie ist darauf ausgerichtet, "die Gesellschaft, die Welt, in der wir leben, zu verändern, zu verbessern". "Die Eb ist ein wichtiger Beitrag zur Erziehung demokratisch denkender und handelnder Menschen" (1964). Bei den Arbeiterbildungsausschüssen geht es 1967 darum, "vor allem jene Probleme und Aufgaben in unsere Programme aufzunehmen", ...die im Interesse der Gemeinschaft (Gemeinde, Kanton, Bund, Europa, Welt) heute und morgen angepackt und gelöst werden sollen. Die schweizerische Oeffentlichkeit wird "sich in ihrem ureigensten Interesse nicht mehr allzulange..." ihrer Verpflichtung "...im Blick auf die Bildungsbedürfnisse der Arbeitnehmer entziehen können" (1972). Ohne

---

1) Anmerkung (1) S. 93

staatsbürgerliche Erziehung, die ein Anliegen der SABZ ist, "wird mit der Zeit auch die Demokratie nicht mehr stattfinden können".

Das Eingehen der SABZ auf vorhandene Bedürfnisse ist ein häufiges Legitimationsargument. Der Grundschulkurs 1967 scheint dem Bildungsbedürfnis von Vertrauensleuten entgegenzukommen. Der Kurs für Vorstandsmitglieder von Gewerkschaftssektionen und -gruppen zeigt, "dass diese weitgehend praktischen, auf den gewerkschaftlichen Alltag abgestimmten Themen einem echten Bedürfnis entsprechen" (1968). 1969 wird "eine bessere Schulung von Vertrauensleuten auf möglichst breiter Basis... immer dringlicher". Die 1969 angebotenen Fernkurse werden 1970 aufgrund der eingetretenen Nachfrage ausgebaut. Ein vorhandenes Bedürfnis befriedigen auch die 1970 einsetzenden Gesprächsführungskurse.

Die thematisch ziemlich gleichbleibenden Kurszyklen, die die SABZ neben neuen Themen anbietet, werden durch die ständige Nachfrage aus dem Kreis von Funktionären gerechtfertigt, die in den Sektionen und Verbänden zuwenig auf ihre Aufgabe vorbereitet werden. "Manche 'schwimmen' und geben dies auch offen zu." Obwohl auch Kurse wegen ungenügender Beteiligung ausfallen, ist man bei der SABZ sowohl 1963 wie 1974 der Meinung, dass "auf dem Gebiete der Arbeiterbildung... noch viel zu tun" ist. Im "Gebiet der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit bleibt noch so ungeheuer viel zu tun", denn die SABZ und die übrige Gewerkschaftsbildung erfassen zusammen "... ja nur einen Bruchteil von den über 400'000 Mitgliedern des SGB".

Positive Urteile von Teilnehmern dienen ebenfalls zur Legitimation. "Kritiken, die wir oft ermutigen, sind eher selten." Aus Diskussionen zwischen Vertretern der Gewerkschaftsverbände und der SABZ geht hervor, "dass die Bemühungen der SABZ geschätzt werden" (1968).

Die Notwendigkeit der Bildungsarbeit wird 1967 durch die "einhellige Meinung von Wissenschaftern und Politikern" abgestützt: "Wer sich beim heutigen Rhythmus der Entwicklung nicht ständig weiterbildet, wird gleichsam zum Analphabeten. Darüber sind sich nicht nur die Bildungsleute einig, sondern auch die Soziologen, aufgeschlossene Politiker, Gewerkschafter...".

Arbeiterbildung wird 1972 als notwendige Voraussetzung für die Stärkung der Arbeiterbewegung gesehen. Arbeiterbildung und Einflussnahme des Arbeiters hängen zusammen, denn "ohne Bildung ist keine Mitsprache und noch weniger eine Mitbestimmung möglich". Bildungsangebote der Gewerkschaften verbessern deren Bild. Dazu gehören auch die Fernkurse. Sie dienen "bestimmt auch dem berühmten 'image' der Gewerkschaften", da sie beweisen, dass die Gewerkschaften ihren bildungsbeflissenen Mitgliedern helfen wollen.

5.3.4. Tendenzen im Menschenbild

Das Menschenbild bezieht sich fast ausschliesslich auf den Gewerkschafter und Arbeitnehmer, selbst dann, wenn vom Menschen allgemein die Rede ist. Beim "Gewerkschafter" und "Arbeiter" sind es vor allem gegenwartsbezogene, beim "Menschen" zukunftsbezogene Aspekte, die angeführt werden.

Der Arbeiter wird 1963 als Mensch mit Bildungsrückstand gesehen. Er ist auch in Bereichen schlecht informiert, die ihn direkt betreffen. Bei gewerkschaftlichen Vertrauensleuten können "die grundsätzlichen Kenntnisse über Gewerkschaftsfragen nicht vorausgesetzt werden" (1965). Im gleichen Jahr wird der Arbeiter als materiell besserstehend als früher dargestellt. Im droht jedoch dadurch die Gefahr der Entpolitisierung.

Die zukunftsbezogenen Aspekte des Menschenbildes sind grösstenteils mit Bildungszielen verknüpft.

Der einzelne soll praktisch und verantwortungsbewusst handeln lernen (1963). Der Mensch soll sich in Beruf und Gemeinschaft bewähren können und verantwortungsvoll und kritisch sein. Er soll wagen, "das Bestehende in Frage zu stellen". Nicht nur der wissende, sondern der zugleich handelnde Bürger wird gewünscht (1969). Um die Prinzipien des Profits und der Industriekonzentration besser zu verstehen, muss er "zielbewusster, politisch engagierter" denken lernen (1972). Die postulierte Verbindung von Wissen und Handeln

bleibt bis 1974 unverändert: Der Bürger muss begreifen, was in seiner Umwelt vorgeht, und wissen, was er mit seinem Stimmrecht tut. Eine gerechtere Gesellschaft entsteht nur aufgrund von "Menschen, die diese Gesellschaft wollen". Dazu müssen sie den eigenen Wert erkennen und wissen, "was zu tun ist, um sie zu verwirklichen". Ein Beispiel für Bildungserfolg ist der Teilnehmer, "der sich engagiert, dessen Selbstvertrauen in das eigene Wissen und Können wächst" (1972). In der Zusammenarbeit mit andern Gewerkschaftern bekommt er "das ermutigende Gefühl, Teil einer grossen Gemeinschaft zu sein" (1973).

5.3.5. Tendenzen im Gesellschaftsbild

Während der ganzen betrachteten Periode richtet sich das Gesellschafts- beziehungsweise Weltbild auf die besondere Situation des Arbeitnehmers aus.

Ausschliesslich beschreibende Stellen sind selten. 1970 erscheint die Gesellschaft "im Zeichen des vielgerühmten Wohlstandes und der Television". Es sind noch Bildungswillige in ihr zu finden. Diese Teilnehmer an Veranstaltungen der SABZ rekrutieren sich nur zu einem geringen Teil aus Arbeitnehmern der Privatindustrie (1971).

Eine neue Argumentation bei der Beschreibung der Welt des Arbeiters setzt 1972 mit der Feststellung ein, dass er eine eigene Erlebnis- und Erfahrungswelt hat und in seiner Sprache angesprochen werden muss.

Prospektive Aspekte des Gesellschaftsbildes gibt es ab 1963: Die "immer vielfältigere Welt" muss der Arbeiterschaft erschlossen werden. Es geht darum, sie "zu verändern, zu verbessern" (1963). Eine neue Tendenz zeichnet sich 1967 ab, indem Bildungsurlaub als notwendige Voraussetzung für die Bewältigung "des heutigen Rhythmus der Entwicklung" gesehen wird. Es wird "immer schwerer", Arbeitnehmer für eine ganze Bildungswoche aus den Betrieben freizubekom-

men (1969). Die "Dynamik der wissenschaftlich-technischen Entwicklung" führt bei Realpolitikern und Praktikern zur Einsicht in die "Notwendigkeit einer Weiterbildung der Erwachsenen". 1968 lautet die Prognose, "dass der technische Fortschritt in beschleunigtem Tempo den Arbeitsmarkt beeinflussen wird".

Das prospektive Gesellschaftsbild, das den Bildungsbemühungen der SABZ zugrundeliegt, bleibt in der betrachteten Periode in den wesentlichen Zügen unverändert. Die Gesellschaft soll den Werten der Menschenwürde und Gerechtigkeit und den "realen Gegebenheiten der wissenschaftlich-technischen Entwicklung" entgegenkommen (1963). Es soll eine Gesellschaft geschaffen werden, in der neben politischer auch wirtschaftliche und soziale Gleichberechtigung herrschen (1972).

In den Jahren nach 1968 beschreiben einige Stellen das Gesellschaftsbild des Arbeitnehmers. Die Kursteilnehmer wissen "erschreckend wenig... von der neuen Geschichte unseres Landes" (1968). Vertrauensleute wissen wenig über die wirtschaftlichen Voraussetzungen der Schweiz (1970). Die Prinzipien des Profits, der Industriekonzentration, des Wert- und Machtdenkens "... werden von den Arbeitern ... falsch oder überhaupt nicht verstanden".

Drei Textstellen illustrieren die Stellung der Frau im Bereich der Gewerkschaften und machen deutlich, dass sich ihre Untervertretung von 1963 bis 1973 nicht verändert hat: 1963 werden von den Gewerkschaften nur selten Frauen an die Kurse delegiert, was die gesonderte Organisation von Kursen für Frauen notwendig macht. 1971 befindet sich zum Beispiel in einem Grundschulungskurs für Gewerkschafter unter dreissig Teilnehmern eine einzige Frau. 1973 sind nur ca. neun Prozent der rund 400'000 Mitglieder des SGB Frauen. Die Teilnehmerinnen am Frauenkurs 1973 scheinen "geistig-moralisch eher frischer zu sein als ihre männlichen Kollegen".

D. betrachtet die Frauenarbeit als trübes Kapitel der SABZ. Frauen sind durchschnittlich noch weniger politisiert als die Männer. Für D. sind Sonderveranstaltungen für Frauen überholt. Probleme der Arbeitnehmerinnen müssten gemeinsam von Frauen und Männern angegangen werden.

Obwohl D. prinzipiell gegen separate Veranstaltungen ist, muss er sich den Frauenkommissionen fügen, die auf der Beibehaltung dieser Kurse beharren. Sie begründen ihren Entschluss damit, dass die meisten Gewerkschafterinnen berufstätig und verheiratet sind und es sich nicht leisten können, über längere Zeit von zuhause wegzubleiben. Die zeitliche Festsetzung der Frauenkurse hat deshalb anders zu erfolgen.

Mit der materiellen Besserstellung der Arbeiter hat nach D. ihre Entpolitisierung stark zugenommen. Es ist schwieriger, sie für Gewerkschaftsarbeit zu motivieren. Da es deshalb kaum möglich ist, die Mitgliederbeiträge an die Gewerkschaft zu erhöhen, steigen auch die Gewerkschaftsbeiträge an die SABZ nicht.

5.3.6. Tendenzen in Methode, Lehr- und Lernmitteln, Unterrichtsorganisation

Auf die abnehmende Bedeutung des traditionellen Referats wurde bereits hingewiesen (siehe S.82, Tendenzen im Aufgabenbereich).

Aktivierende Methoden, das heisst vor allem Gruppenarbeit und Gespräch, werden schon zu Beginn des betrachteten Zeitabschnitts von der SABZ propagiert und finden zunehmende Beachtung. 1967 werden an der Bildungskonferenz "neuzeitliche Methoden praktisch durchzuspielen versucht". 1968 wird festgestellt, dass "die aktiven Bildungsmethoden auch bei unseren Leuten an Boden" gewinnen. 1971 setzen Gesprächsführungskurse ein. In diesem Jahr deutet das erstmals verwendete Wort "Animator" eine Veränderung im Aufgabenverständnis der Kurs- und Veranstaltungsleiter an. "Immer mehr" sollen die Teilnehmer durch Gruppenarbeit und Diskussion aktiv beteiligt werden. Es muss dem Animator gelingen, sie zu selbständigem Denken "zu verführen". Dieses Vorgehen verlangt jedoch von Kursleitern und Referenten eine bessere Vorbereitung.

Der Einbezug audiovisueller Hilfsmittel (Film) spielt in der SABZ längst eine wichtige Rolle. Eine 1973 veranstaltete Informationstagung setzt sich mit den neuesten Entwicklungen (zum Beispiel Taglichtprojektor, Bildkassette) auseinander.

In der Unterrichtsorganisation zeigen sich erste Tendenzen zu einer grösseren Flächendeckung des Bildungsangebots mittels eintägiger Regionalkurse im "Baukastensystem". Da sie auf zwei Jahre verteilt total vier Kurstage umfassen, sind sie leichter zugänglich als Wochenkurse, deren Besuch wegen des fehlenden Bildungsurlaubs problematisch ist.

Die Einführung der aktivierenden Gruppenmethoden betrachtet D. eindeutig als gelungen. Aus finanziellen und personellen Gründen kann die SABZ keine eigentlichen Evaluationsarbeiten durchführen. D. sieht jedoch die vielen positiven Urteile ehemaliger Kursteilnehmer als Beweis des Erfolgs.

In der letzten Zeit veranstaltet die SABZ viel mehr Gruppenarbeiten als früher. Mit dieser Methode sollen Ausdrucksfähigkeit und Aktivität des einzelnen gefördert werden. Der Arbeiter hat ebensoviel zu sagen wie irgendein Fachexperte, wenn er in seiner Sprache aus seinem Erfahrungsbereich reden kann.

Neu sind in der SABZ auch Gesprächsführungskurse. Sie werden seit 1971 durchgeführt und sollen eine Intensivierung der bereits erwähnten Gruppenarbeit ermöglichen.

5.4. Ergänzungen und Stellungnahmen von Vertretern der Organisation

(Januar 1976)

(1) Pro Helvetia subventioniert nur die wenigen von der SABZ durchgeführten Kurse, die unter die Rubrik "Kulturförderung" (zum Beispiel Bibliothekarkurse) und "staatsbürgerliche Erziehung" (Regionalkurse) fallen. "Für unsere wichtigen Wochenkurse für Gewerkschafter zum Beispiel bekommen wir keinerlei Beiträge." D. möchte noch einen Gedanken zur Finanzierungsfrage beifügen:

"Er betrifft die Beiträge des Staates für die Eb. Nicht nur sind diese - im Vergleich zu vielen andern Ländern - lächerlich gering, sondern man bekommt sie praktisch nur für Aktivitäten, respektive Kurse. Mit andern Worten: Pro Helvetia zum Beispiel gibt wohl Beiträge an die effektiven und direkten Kosten für gewisse Kurse (Kosten für Honorare der Referenten, Saalmiete und ähnliches). Dagegen kann sie den "Apparat", das heisst die Sekretariate der Eb nicht unterstützen. Nun ist es aber so, dass Kurse ja auch von jemandem vorbereitet werden müssen, didaktisch zum Beispiel; es müssen Unterlagen (Dokumentation, Bilder usw.) erarbeitet werden; es muss mit Referenten, Fachleuten usw. diskutiert werden usw.

Für all das (auch die Saläre in der Administration, der Kursleiter usw.) gibt es keinerlei Unterstützung. Gewiss, man soll die Eb nicht 'überbürokratisieren'. Andererseits ist aber eine kontinuierliche Bildungsarbeit auf breiterer Basis nur möglich, wenn ein Stab von ständigen Mitarbeitern und administrativen und 'technischen' Hilfskräften vorhanden ist. Wir müssen notgedrungen zu vieles 'amateurhaft' vollbringen, faute de moyens."

(2) Seit Herbst 1975 gibt es bei der SABZ den neuen Kurstypus "Wie schreibe ich für die Zeitung?" Darin wird das Ziel verfolgt, Arbeitern mit praktischen Uebungen zu zeigen, wie man Berichte und kleinere Artikel für Zeitungen redigiert. "Lehrmeister" sind befreundete Journalisten. "Die ersten dieser Samstagskurse sind recht gut gelungen."

6. HEIMATWERKSCHULE (HWS)

6.1. Gründung und Entwicklung bis 1964

Die HWS ist ein Teil des Schweizer Heimatwerks. Diese gemeinnützige Genossenschaft wurde 1930 vom Schweizerischen Bauernverband mit dem Ziel gegründet, der Bergbevölkerung zusätzliche Verdienstmöglichkeiten zu schaffen und die handwerkliche Selbsthilfe zu fördern. 1930, im Gründungsjahr des Heimatwerks, wurde in Brugg eine Webschule eröffnet. 1943 fand im Urner Bergdorf Bristen der erste Kurs für bergbäuerliches Holzhandwerk statt. Das stete Anwachsen der Kurse weckte beim Leiter des Heimatwerks den Wunsch, eine ständige Heimatwerkschule zu errichten. Die historischen, halb zerfallenen Gebäude der alten Mühle ("Mülene") bei Richterswil erwiesen sich dafür als günstig. Um die notwendigen Mittel zusammenzubringen, wurde eine öffentliche Sammelaktion durchgeführt, die rund eine Million Franken einbrachte. Mit diesen Geldern wurden 1948 bis 1950 die untere Mühle und 1957 bis 1958 die obere Mühle neu ausgebaut.

Mit der Eröffnung der HWS, 1951, begannen auch Bauern aus dem Unterland zu den Kursbesuchern zu zählen. 1952 erschien die erste Nummer des "Heimatwerkboten" mit Hinweisen zur praktischen Selbsthilfe. 1954 regte der Präsident der HWS Maurerkurse an. Die erste Ausschreibung eines Kurses in Richterswil stiess auf grosses Interesse, und bald wurde nach Kursen in Dörfern verlangt. Wenig später begann die HWS in Verbindung mit der Kommission für Bauernkultur des Schweizerischen Landwirtschaftlichen Vereins (SLV) mit Kursen in Bauernmalerei.

Die Webschule von Brugg siedelte 1957 in die obere Mühle um, "wo sie als Teil der HWS zu neuer Entfaltung gelangte". In der Webschule gab

es bereits 1952 Ferienkurse für Jugendliche. Das Interesse verschiedener gesellschaftlicher und beruflicher Kreise an allgemeiner handwerklicher Volksbildung führte Ende der fünfziger Jahre zu den "handwerklichen Sommerkursen für jedermann".[1)]

6.2. Benutzte Informationsquellen

Die folgende Darstellung stützt sich auf die Jahresberichte von 1963 bis 1973, auf zwei Zeitschriftenartikel sowie auf die dreimal jährlich von der HWS herausgegebene Zeitschrift "Der Heimatwerkbote", die seit 1953 erscheint und vor allem praktische Anleitungen zum bäuerlichen Handwerk enthält.

"Er ist als Ratgeber für die handwerkliche Selbsthilfe und die Selbstversorgung gedacht. Der 'Bote' wird so gut wie von allen Kursteilnehmern abonniert. Er bringt immer wieder Anregungen und zuverlässige Anleitungen ins Haus. Auch berichtet er von dem, was in der HWS und durch sie geschieht, erzählt von gelungenen kleinen und grösseren Werken und regt zur Nachahmung an. Zugleich stellt er die Verbindung zwischen uns und den ehemaligen Kursbesuchern her."[2)]

Hier werden nur die Jahrgänge von 1968/69 bis 1973 berücksichtigt. Weitere Informationen stammen aus einem Interview mit einem Verantwortlichen der HWS[3)]. Der Betreffende zeichnet sowohl für die Redaktion der Jahresberichte (ausgenommen 1965) wie des "Heimatwerkboten". Somit stammen sämtliche hier verwendeten Aussagen, abgesehen von einigen Leserbriefen im "Heimatwerkboten", vom gleichen Informanten.

---

1) "Education Permanente", 1974, Nr. 1, S. 8 ff. und "Die Grüne", Schweizerische Landwirtschaftliche Zeitschrift, 1970, Nr. 46, S. 1623 ff.
2) Jahresbericht 1966
3) Interview T., 31. Juli 1974

6.3. Tendenzen im Selbstverständnis

6.3.1. Tendenzen im Aufgabenbereich

Die Haupttätigkeit der HWS liegt bei Kursveranstaltungen. Weitere Aufgaben sind Vorträge, Beratungs- und Auskunftsdienst. Die Kurstätigkeit verteilt sich auf "Kurse in Richterswil" und "Wanderkurse".

Zu den seit längerer Zeit üblichen Kursen in Richterswil gehören 1964 Kurse an der Hobelbank, Maurerkurse, Bauernmalerei, handwerkliche Kurse für jedermann, fortlaufende Handwebkurse und ein Weihnachtsbastelkurs. Dazu kommt der 1963 eingeführte Sonderkurs für landwirtschaftliche Lehrmeister. Der erste Kaderkurs für welsche Baukursleiter gibt "der Tätigkeit im Jahre 1964 ihr besonderes Gepräge". 1967 findet ein mehrtägiger Weiterbildungskurs für Leiter der Kurse an der Hobelbank und der Baukurse statt. Aehnliche Veranstaltungen werden jedoch später nicht mehr erwähnt. Dies gilt auch für den Weihnachtsbastelkurs.

Grössere Veränderungen gibt es bei den Wanderkursen. 1964 sind die 1960 eingeführten Baukurse bereits so gefragt, dass einjährige Voranmeldungen nötig werden. 1963 finden solche Kurse erstmals auch im Unterland statt. 1964 übernehmen die "Corsi per adulti" (Tessiner Volkshochschule) Kurse der HWS in ihr Programm. 1966 führt die HWS in der welschen Schweiz Kurse durch, und im gleichen Jahr haben "die Baukurse auch in landwirtschaftlichen Schulen Eingang gefunden". 1968 kommt es zum ersten Baukurs im Berner Jura. 1969 ist die Zahl der Baukurse erstmals rückläufig. An ihrer Stelle werden mit Hilfe eines Kursleiters grössere Bauvorhaben ausgeführt (zum Beispiel Stall nach Lawinenniedergang). Im gleichen Jahr wird die HWS aus dem Unterland "vermehrt zu Baukursen gerufen". Die Bergkurse für Holzarbeiten finden in "besonders entlegenen Gebieten" statt. Ausserdem gibt es 1969 "eine neue Kursart": Die HWS bietet

besondere Kurse für Unterhalt und Reparaturen bäuerlicher Heimwesen an, wobei sie die Bedürfnisse der Betroffenen durch eine Umfrage erfahren will. 1970 nehmen die Baukurse wieder ab, was durch eine konjunkturell bedingte Abwanderung von Arbeitskräften aus den Dörfern erklärt wird. Die Volkshochschule Tessin führt vermehrt Schreinerkurse, zum Teil mit eigenen Leitern, durch. Graubünden anerkennt die Kurse als möglichen Bestandteil der obligatorischen Fortbildungsschule.

Die Nachfrage nach Kursen in Kerbschnitzen und Bauernmalerei steigt in den Bergen und im Unterland. 1969 lösen Kurse in Graubünden "bereits weitere Kursbegehren aus". Der "erste auswärtige Kurs" im Kerbschnitzen kommt durch die Initiative der Frauen von Zillis zustande (1968).

Ein "Ereignis ungewöhnlicher Art" ist 1973 der Sonderkurs Uri, in dem die Teilnehmer neben der Arbeit an der Hobelbank über Regionalplanung diskutieren. Neu ist in diesem Jahr auch ein Baukurs mit Teilnehmern des einjährigen ETH-Kurses für Entwicklungszusammenarbeit.

Die Kurse stehen "Menschen jeden Alters" offen. Sie zeigen Tendenzen zu Verschiebungen in der beruflichen Zusammensetzung der Adressaten. Im Tessin besuchen zum Beispiel, anders als in der deutschen Schweiz, auch Handwerker, Lehrer und Oberschüler die Kurse (1964). Zunehmend sind Bauern aus dem Unterland unter den Teilnehmern (1967). Gesamthaft gesehen geht jedoch der Anteil aus bäuerlichen Kreisen (1965: 70 Prozent) eher zurück, obwohl diese bei den Kursanmeldungen vorgezogen werden. In den Webkursen wird "der Anteil Frauen und Mädchen aus dem Bauernstand kleiner" (1973). "Mehr als früher sind auch Männer in den Webkursen" (1964). Diese Kurse werden zunehmend auch von andern Berufsgruppen besucht (Handarbeitslehrerinnen, Sondererzieher, Entwicklungshelfer). Immer mehr Kursbesucher stammen aus städtischen Gebieten und dem Ausland.

Die Vortragstätigkeit der HWS macht "Besucher aus allen Schichten" der Schweiz und des Auslandes "mit Ziel und Tätigkeit der HWS vertraut". 1964 hat die HWS "mehr Vorträge gehalten als in früheren Jahren". 1966 ist der Besucherstrom "gegenüber dem Vorjahr um 26 Prozent (auf 3'381) angeschwollen". Dies scheint in der ganzen betrachteten Periode die höchste Zahl zu sein. Die späteren Angaben nennen zwischen 2'000 und 2'500 Personen.

1966 wird eine steigende Beanspruchung des allgemeinen Beratungs- und Auskunftsdienstes registriert. Diese Beratung ist vorwiegend Bauberatung und geschieht durch zwei Fachleute. Sie richtet sich an Bauernfamilien, denen "Bauprobleme schwere Sorgen bereiten. Diese Art von Bauberatung ... ist wohl einzigartig."

Eine unveränderte Funktion als Ratgeber für die handwerkliche Selbsthilfe behält der "Heimatwerkbote" bei. Eine einmalige Aufgabe der HWS ist 1968 ihre Beteiligung an einer Umfrage der Confédération Européenne de l'Agriculture (CEA) über "die Dorferneuerung als kulturelle Aufgabe".

Nach Neuerungen im Aufgabenbereich der HWS befragt, erwähnt T. an erster Stelle die Zunahme von Wanderkursen im Bereich der Volkskunst, die für steigendes Interesse in ländlichen Regionen zeugt.

Das Interesse an der Volkskunst nimmt, der Arbeitsweise der HWS entsprechend, vor allem in abgelegenen Dörfern zu. Die Kurse in den beiden alten Zweigen der Volkskunst, Kerbschnitzen und Bauernmalerei, die in Richterswil schon längere Zeit stattfinden, sollen nun auch auf dem Land in grösserer Zahl durchgeführt werden. Kurse von acht-, vierzehntägiger oder noch längerer Dauer werden entsprechend den örtlichen Bedürfnissen auch in den abgelegensten Dörfern veranstaltet.

Als für T. ungewöhnlichstes Ereignis findet im Dezember 1973 der Sonderkurs Uri statt. Dieser Kurs ging vom Grundsatz der HWS aus, geistige Anregung mit manueller Tätigkeit zu verbinden. Die geistige Tätigkeit wurde dabei jedoch direkt in die Kurszeit eingeplant. Im Rahmen eines Holzarbeiterkurses sollten die Urner Bauern die Gelegenheit haben, etwa einen Drittel der Kurszeit für die Erörterung der Zukunftsprobleme der Urner Berglandschaft einzusetzen. Eine abschliessende Informations- und Diskussionstagung in Richterswil bot Gelegenheit zu einem Gedankenaustausch mit Vertretern der Forschungsgruppe für Regionalwirtschaft des ETH-Insti-

tuts für landwirtschaftliche Betriebslehre sowie mit zwei Urner Regierungsräten und deren Sekretären. Dabei sollten die Betroffenen also die Bergbauern, interessiert und ihre Bereitschaft geweckt werden, sich an der Planung zu beteiligen.

Der Vorschlag zu dieser neuen Kursform kam von einem Agronomen des genannten Instituts, das gemeinsam mit der Urner Regierung ein "Bergkonzept" zu erarbeiten hatte. Es stand im Zusammenhang mit dem vom Bund vorbereiteten Investitionshilfegesetz für Berggebiete, das die Bildung von Regionen mit klaren Zukunftsvorstellungen voraussetzte. Deshalb galt es, die Bedürfnisse der direkt betroffenen Urner Bergbauern zu berücksichtigen und ihre aktive Teilnahme zu fördern.

Nach T. kann man diesen Kurs als Pionierkurs bezeichnen. Er fand sowohl bei den Teilnehmern wie bei der Regierung von Uri ein gutes Echo. T. hofft, diese Art von Kursen weiterzuführen, da sich die Kombination von Handwerk und geistiger Arbeit als überaus günstig erwies.

Weitere Kurse, die handwerkliche Tätigkeit mit Regionalplanung verbinden, sollen vor allem in jenen Gegenden stattfinden, wo die HWS schon Fuss gefasst hat. "Es ist gut, wenn schon gewisse Voraussetzungen gegeben sind." Die neue Kursform soll mit Leuten weitergeführt werden, die bereits Kurserfahrung besitzen.

6.3.2. Tendenzen in der allgemeinen Zielsetzung

1969 werden zwei Hauptziele formuliert, die sowohl für die Periode vorher (ab 1963) wie für die Zeit bis 1974 gültig zu sein scheinen, nämlich "bäuerliche Selbsthilfe" und "allgemeine handwerkliche Volksbildung". Aus verschiedenen Textstellen geht jedoch hervor, dass sich diese Ziele zum Teil überschneiden. Zudem werden weitere Bildungsziele genannt, die gleichzeitig für beide Hauptziele gelten.

Gesamthaft zeichnet sich eine Tendenz ab, "Selbsthilfe" vermehrt mit "Selbsthilfegemeinschaft" zu verbinden.

Der HWS "vornehmstes Ziel" bleibt 1964 die Ertüchtigung und Ermunterung des einzelnen zur Selbsthilfe, wobei die Teilnehmer auch "zu gegenseitiger Hilfe" veranlasst werden. Mit der Begründung, das Bergbauerntum stehe und falle "mit der Gesinnung, aus der heraus seine Träger handeln", rückt die "Gesinnungsbildung" als "eine neue Aufgabe" in den Vordergrund. Die HWS sucht nach geeigneten Formen, um ihre Kurse "mit dem Bildungsgedanken zu verbinden" (1964). Durch die im Anschluss an Baukurse entstehenden Selbsthilfegruppen, in denen man, statt Lohn zu bezahlen, eine Stundenbuchhaltung führt, wird der Gemeinschaftssinn gestärkt (1968). Neben der Vermittlung von handwerklichem Rüstzeug und der Förderung der Gemeinschaftsarbeit wird 1970 erstmals als wichtiges Ziel auch die Stärkung des bergbäuerlichen Selbstvertrauens betrachtet, "da das Bauerntum ... kritisiert, ja oft in Frage gestellt wird". Die HWS will "gute Ausbildung mit Ermunterung zum Bergbauerntum verbinden" und die Freude am bergbäuerlichen Leben wecken.

1971 taucht statt "allgemeine handwerkliche Volksbildung" zum erstenmal der umfassendere Begriff "Pflege des Kulturellen" auf. Diese allgemeine Zielsetzung liegt den Kursen in Bauernmalerei und Kerbschnitzen zugrunde. Solche Zweige der Volkskunst können nur weiterbestehen, "wenn sie immer wieder neu empfunden und zeitgemäss gestaltet werden". Kurse zur "Pflege des Kulturellen" verfolgen ver-

schiedene Ziele: "Sie fördern ... die Dorfkultur und Geselligkeit" und können die Eigeninitiative der Dorfbevölkerung anregen (1974).

Einige Textstellen äussern sich direkt zu Aenderungen in Zielen und Aufgaben. 1970 heisst es: "Die Voraussetzungen für unsere Aufgabe sind unverändert." Die HWS, die sich "schon immer für die Bauern zu Berg und Tal eingesetzt" hat, weiss "nicht immer wieder Neuerungen zu berichten". Es liegt an ihrem Wesen und an ihrer Aufgabe. "Entscheidend ist, dass sie in einer Zeit des Wandels auf bisherige Weise weiterwirken kann." 1974 scheint das Neue an Bedeutung gewonnen zu haben. Die HWS "ist dem Ursprünglichen und der Tradition verbunden. Das hindert uns jedoch keineswegs, uns Neuem offen zu halten."

Für T. gab es stets eine enge Verknüpfung verschiedener Zielsetzungen: "Ist es nun wichtiger, diesen Bauern Mut zu machen und Zusammenhänge aufzudecken oder ihnen materiell ein Handwerk beizubringen? Wir sahen immer beides gleichwertig ... Manuelles und Geistiges darf nicht getrennt werden."

Neuerungen in den letzten Jahren sind für T. eher eine Frage des "Wie" als eine Frage des "Was". "Wir arbeiteten eigentlich im bisherigen Rahmen weiter, aber in den Inhalten verschoben sich die Akzente. Neuerungen bei uns? Zum Beispiel die Volksschnitzkurse, die noch viel mehr auf dem Land verlangt werden. Es sind mehr die Strömungen im alten Gefäss, die sich verändert haben."

Eine solche Veränderung ist die Ausweitung der bäuerlichen Selbsthilfe, deren Kern die harmonische Entwicklung geistiger und manueller Tätigkeit ist, zur allgemeinen Volksbildung.

Neben der eigentlichen Kursarbeit verfolgt die HWS mit vermehrtem Interesse das Ziel, Besucher von Richterswil die Bedeutung des Bauernstandes erfahren zu lassen.

Nach T. intensivierte sich der Besucherdienst. Immer mehr Besucher aus dem In- und Ausland interessieren sich für Entstehungsgründe, Zielsetzungen und Tätigkeiten der HWS. Der nichtbäuerlichen Mehrheit soll dabei bewusst werden, dass "die kleine bäuerliche Minderheit eine wichtige Aufgabe in Händen hat, nämlich die Versorgung mit Nahrung und die Erhaltung des Lebensraums". Die HWS will durch den Besucherdienst zur Unterstützung dieser Minderheit beitragen, "indem wir ihnen diese Fragen und Probleme näher bringen und ihre Einstellung beeinflussen".

Die Stärkung des bäuerlichen Selbstbewusstseins geschieht zum grossen Teil durch die nichtbäuerlichen Teilnehmer, die neben bäuerlichen Interessenten, die bei der Anmeldung Vorzugsstellung geniessen, Kurse besuchen.

"Die sagen den Bauern, welche Bedeutung sie haben, welchen Sinn ihre Arbeit hat. Das ist besonders wichtig für einige, die unter schwierigen Verhältnissen arbeiten und sich etwa fragen, ob es überhaupt einen Sinn habe, weiterzumachen."

6.3.3. Tendenzen in der Legitimation

Eines der älteren Argumente zur Begründung der Tätigkeit der HWS ist die zunehmende Teuerung. Die bäuerliche Selbsthilfe spielt eine wachsende Rolle im Existenzkampf. Sie "wird mit fortschreitender Teuerung immer lohnender".

Auch die steigende Nachfrage dient der Legitimation der HWS: Da die Selbsthilfe "zeitgemässer denn je" ist, werden die Dienste der HWS "in zunehmendem Mass beansprucht" (1964). 1966 wird auf die grosse Nachfrage nach Kursen verwiesen. "Vor ihren Toren (der HWS) drängt die Nachfrage." Sie ist eine positive Antwort auf die Frage, "ob unsere Aufgabe noch zeitgemäss sei" (1970). "Immer mehr Leute wollen kommen ... Wir könnten noch viel mehr Kurse durchführen" (1974).

Die steigende Nachfrage wird mit vorhandenen Bedürfnissen erklärt, auf die die HWS zu antworten versucht. "Man darf ruhig sagen, dass die Bergbauern recht eigentlich auf solche Kurse (Baukurse) gewartet haben" (1964). Oder 1966: "Die Baukurse entsprechen nach wie vor einem sehr grossen Bedürfnis." Auch die Webschule antwortet auf dringende Bedürfnisse. Viele Frauen und Mädchen kommen aus Freude am Handweben "oder zur seelischen Erfrischung". Das Gebotene kommt "einem tatsächlichen Bedürfnis entgegen" (1970).

Die HWS rechtfertigt ihre Tätigkeit auch durch positive Selbstbeurteilung ihrer Breitenwirkung: "Die Beispiele gelungener Selbsthilfe, die wir ermöglichen, wirken aufmunternd und ansteckend" (1966). Die Saat bringt mehr Frucht, als die HWS weiss. Aber schon das, was zu ihrer "Kenntnis gelangt, rechtfertigt alle Anstrengungen hundertfältig" (1970). Ehemalige Kursteilnehmer geben Ideen der HWS weiter, indem sie in ihren Dörfern oder in der Entwicklungshilfe nach der Rückkehr aus Richterswil eigene Kurse organisieren.

In den letzten Jahren taucht ein neues Legitimationsargument auf und nimmt relativ breiten Raum ein: Es gilt, für die Zukunft eine intakte Berglandschaft zu bewahren, da "eine Vernachlässigung des Bergbauerntums unsern Fremdenverkehr gefährden könnte". Fachleute des Tourismus verweisen auf die Notwendigkeit, immer höhere Regionen zu erschliessen. Deshalb hat die HWS "auch in der Zukunft eine Aufgabe zu erfüllen" (1970). Um Erholungsräume in Form intakter Kulturlandschaft zu bewahren, ist es nötig, die Berggebiete zu fördern (1974).

6.3.4. Tendenzen im Menschenbild

Im Mittelpunkt steht während der ganzen Periode vor allem der bäuerliche Adressat der HWS. Er befindet sich im Existenzkampf, doch "ein gesunder Selbstbehauptungswille" ist in ihm lebendig (1964). Der Berg- und Talbauer hat einen starken Willen zur Selbsthilfe. Er ist wie "noch nie dermassen" entschlossen, "sich mit eigener Kraft und eigenem Können durchzuschlagen" (1965). Wenn er "zäh und mutig weitermacht", erfüllt er "eine Aufgabe im Dienste des Landes" (1967). 1970 ist "ein kräftiger Wille zur Selbstbehauptung" nicht mehr Tatsache, sondern Postulat. Er muss vorhanden sein, verbunden mit dem Bewusstsein des Bauern, dass seine Arbeit "für das Volksganze wichtig" sei. Der Bauer ist der "Gestalter und Erhalter der Landschaft". Das freie Handeln muss mit Verantwortung gegenüber der Allgemeinheit gepaart sein (1974). "Initiative, Tatkraft und Gemeinschaftssinn" sind wichtige Eigenschaften.

Die Pflege des Schönen wird als grundlegendes menschliches Bedürfnis gesehen. "Der Mensch lebt nicht vom Brot allein", und die Einheit von "Kopf, Herz und Hand" sind häufig wiederholte Leitsätze der HWS.

Das oben skizzierte Menschenbild scheint sich im Laufe der letzten Jahre kaum verändert zu haben, abgesehen von einer Akzentverschiebung, die die Verantwortung des einzelnen im gesellschaftlichen Ganzen mehr in den Vordergrund hebt.

Der Bauer ist der Träger einer besonderen Aufgabe im Rahmen der Gesellschaft. Er muss sich seines Auftrags bewusst werden und seine Verantwortung nicht als Alleingänger, sondern in der Zusammenarbeit wahrnehmen.

Die Verantwortung des einzelnen für das Ganze betont T. auch im Interview. Es ist ihm wichtig, "dass ich nicht nur für mich allein das Richtige tue", sondern auch organisiert mit andern, zum Beispiel im Rahmen einer politischen Tätigkeit, grössere Uebel zu vermeiden trachte.

Nach T. melden sich zunehmend Leute zu den Kursen, die nicht aus bäuerlichen Kreisen stammen, jedoch "Zugang zum Ursprünglichen suchen, das geistig und materiell das bäuerliche Leben ist". Dieses Interesse am Ursprünglichen äussert sich nach T. nicht nur im Bedürfnis, sich mit Handwerk oder Volkskunst zu beschäftigen und mit bäuerlichen Kreisen in Kontakt zu treten, sondern im Hunger nach manueller Tätigkeit überhaupt. "Es zeichnet sich eindeutig ab, dass das Interesse am Rohmaterial grösser wird", zum Beispiel nach Arbeiten mit rohem Holz oder nach Spinnen, einer Tätigkeit, für die früher kaum Interesse bestand.

6.3.5. Tendenzen im Gesellschaftsbild

Die HWS zeichnet das Bild einer Gesellschaft im Wandel, die sich in eine "bäuerliche" und "nichtbäuerliche Welt" gliedert.

Unverändert wird während der ganzen Periode die grosse Bedeutung der Bauernschaft, insbesondere der Bergbauernschaft, für die Gesamtgesellschaft hervorgehoben.

Auch wenn in der Schweiz der zahlenmässige Anteil an der Bevölkerung "auf weniger als zehn Prozent zurückgegangen" ist, spielt innerhalb der schweizerischen Lebensart "das Bäuerliche eine weit wichtigere Rolle". Die HWS bekommt gewisse Anzeichen von Zerfallerscheinungen auf dem Lande und in den Bergen nicht zu spüren. "Was für gesunde, lebenskräftige und lebensfrohe Burschen und Mädchen, aber auch Männer und Frauen kommen doch zu uns oder machen unsere Kurse in den Bergen mit!" (1966)

Obwohl in den vergangenen Jahren die Wirtschaftlichkeit der Berglandwirtschaft in Frage gestellt wurde, ist es inzwischen "klar geworden, dass es ohne Landwirtschaft nicht geht". Für die HWS steht die Arbeit mit den Bergbauern im Mittelpunkt (1967).

Der technische Wandel und neue Wirtschaftsformen rufen nach der Modernisierung landwirtschaftlicher Betriebe. Die Ansprüche der Bauern an ihren Lebensstandard steigen. Die zunehmende Mobilität gefährdet die bäuerliche Welt, da die "bäuerliche Bevölkerung sich mit anderer mehr und mehr vermischt" und die Dorfgemeinschaften zu zerfallen drohen. Die "überbordende Konjunktur und die Beschränkung der ausländischen Arbeitskräfte macht sich bemerkbar", indem junge Bauersleute aus den hintersten Dörfern in die Unternehmen geholt werden (1970). Da eine "kultivierte Landschaft" nur dann garantiert ist, wenn "eine genügend zahlreiche Bevölkerung ihre Landwirtschaft weiterführt", werden vor allem die Bergbauern als Pioniere gesehen. Doch nicht nur sie, die ganze Bauernschaft wird von der HWS "als ein wesentlicher Teil unserer Existenz betrachtet". Die Begabungsreserven dieser Bevölkerungsgruppe "sind niemals ausgeschöpft, man muss sie nur nicht einseitig intellektuell sehen".

Die Bedeutung des Bäuerlichen geht weit über den bevölkerungsmässigen Anteil von nur noch sechs Prozent hinaus. Die Umwelt bleibt nur erhalten, "wenn eine genügende Anzahl Bauern in ihr tätig sind" (1971). Dem Bäuerlichen kommt aus gesamtgesellschaftlicher Sicht infolge Raubbaus an natürlichen Reserven "eine ungeahnte neue Wertschätzung" zu. Dies zeigen zum Beispiel junge Leute, die verlassene Dörfer zu neuem Leben erwecken wollen, um abseits von Ueberzivilisation "eine neue, sinnerfüllte Lebensart zu finden". Die "Verstädterung" des bäuerlichen Lebens lehnt die HWS ab. Sie warnt zudem vor der Landflucht. Die einheimische Bevölkerung darf sich nicht zu sehr "verdünnen", damit die menschliche Substanz erhalten bleibt (1972). Der Zug zum Ursprünglichen (zum Beispiel Spinnen mit Spindel und Rad) nimmt zu.

Zur Rolle der Frau in der Gesellschaft finden sich wenige direkte Aussagen. Eine Passage (1968) zeigt das Bild einer traditionellen

bäuerlichen Welt mit klar umrissener Arbeitsteilung. "Bauerntöchter und Frauen" weben an der HWS "an ihrer Aussteuer oder für ihre Familie". [1)]

In den Bergheimwesen weist die HWS der Frau einen wichtigen Platz zu: "Die Zahl der Altledigen ist in manchen Gegenden zu gross. Mit einer jungen Frau aber zieht die Zukunft ins Haus."

Für ihren vielfältigen Einsatz in der beruflichen Aus- und Weiterbildung werden die Frauenvereine gelobt (1968/69).

T. findet, dass bei der nichtbäuerlichen Bevölkerung die Einsicht in die Notwendigkeit des Bauerntums zugenommen hat. "Geändert hat sich auch die Solidarität dem Bäuerlichen gegenüber, das unsere Grundlage (das heisst die nationale Existenz) bedeutet." Nach T. werden die Leute zunehmend für das sensibilisiert, "was man unter dem Stichwort 'Erde und ihre Bedrohung' zusammenfassen kann". Damit erhalten für ihn Natur und somit auch Landwirtschaft "eine neue Sicht, eine neue Bedeutung".

Ein gleichbleibender, wesentlicher Punkt in den Kursen der HWS ist für T. das Zusammenspiel zwischen Individuum und Gemeinschaft: "Wir kommen auch immer wieder auf den Ursprung der Eidgenossenschaft zurück. Der Grundgedanke der Eidgenossenschaft fusst ja auf diesem Gleichgewicht zwischen Individuum und Gemeinschaft."

6.3.6. Tendenzen in Methode, Lehr- und Lernmitteln, Unterrichtsorganisation

Veränderungen in der Methode lassen sich aus dem spärlichen Material zu diesem Bereich nicht herauslesen. Massnahmen zur Förderung der Eigenaktivität scheinen zentral zu sein. Oft genügt es, "Mut zu machen und Anregungen zu geben". Im Kurs für landwirtschaftliche Lehrmeister (1964) wird das Programm von Lehrenden und Lernenden gemeinsam erarbeitet.

Eindeutig ist der Trend zu Wanderkursen, was nicht nur mit der steigenden Nachfrage abgelegener Regionen, sondern auch mit der be-

---

1) Anmerkung (1), S. 108

schränkten räumlichen Möglichkeit der HWS in Richterswil zusammenhängt.

Den Initianten von Wanderkursen billigt die HWS Entscheidungsfreiheit in "wie" und "was" zu. Die Teilnehmer können "selber entscheiden, was sie anfertigen wollen" (1964). Die Initiative für Wanderkurse muss vom Dorf ausgehen (1968). Ehemalige Kursteilnehmer aus Richterswil wirken oft als Organisatoren oder gar als Kursleiter.

Für T. ist "die ganze HWS ein Aufruf zur manuellen und geistigen Eigenaktivität. Man lässt die Leute nicht einfach für ein Kursgeld konsumieren."

Das Gespräch spielt in den Kursen eine wichtige Rolle. Eine besondere Funktion haben zum Beispiel die Tischgespräche. Hier werden Themen behandelt wie etwa "das Verhältnis zwischen bäuerlich und nichtbäuerlich" oder "Verantwortlichkeit des einzelnen für das Ganze". Der Anstoss zu solchen Diskussionen kommt häufig aus dem Kreis der Kursteilnehmer selbst. Oft übernehmen dabei der Leiter der HWS oder einer seiner Mitarbeiter die Rolle des Animators: "Wir tragen diese Probleme aber auch in die Diskussion."

Die 1973 erstmals eingeführte Kursform, geistige Anregung mit manueller Tätigkeit zu verbinden (Sonderkurs Uri), liess sich nach T. ohne Schwierigkeit verwirklichen. "Man konnte jederzeit sagen, jetzt legen wir die Werkzeuge weg und beraten dies und jenes ...". Es wäre höchstens gut gewesen, wenn man noch mehr Zeit zur Verfügung gehabt hätte.

Aufgrund der zunehmenden Nachfrage könnte nach T. der Tätigkeitsbereich der HWS durch Wanderkurse noch stark erweitert werden.

6.4. Ergänzungen und Stellungnahmen von Vertretern der Organisation

(März 1977)

(1) "Bei allen natürlichen Unterschieden sehen wir die Frau als absolut gleichberechtigt, aber eben als gleichberechtigten fraulichen Partner. In allen Kursarten machen Frauen mit."

7. SCHWEIZERISCHES INSTITUT FUER UNTERNEHMERSCHULUNG IM GEWERBE (SIU)

7.1. Gründung

"Das Schweizerische Institut für Unternehmerschulung im Gewerbe wurde in Form einer Genossenschaft am 26. Oktober 1966 in Bern gegründet. Es war das Resultat einer mehr als ein Jahr dauernden Vorbereitungsarbeit im Rahmen des Schweizerischen Gewerbeverbandes."[1]

Anschliessend einige Hinweise zur Gründungsgeschichte:

1963 verabschiedeten die eidgenössischen Räte das neue Berufsbildungsgesetz, das eine Zweiteilung der Fachprüfung (Meisterprüfung) in Berufsprüfung und Höhere Fachprüfung vorsieht (Art. 36 ff.).[2] An der Konferenz des Schweizerischen Gewerbeverbandes (SGV) kam es 1965 zu einem Erfahrungsaustausch über das neue Gesetz, das im April desselben Jahres in Kraft trat. Im Mittelpunkt stand die Frage der Zweiteilung der Fachprüfung. Besonders die erste Stufe wurde als problematisch betrachtet, da Ausbildungsgänge für die eigentliche Unternehmerschulung fehlten. Aufgrund dieser Ueberlegungen wurde unter dem Vorsitz der Geschäftsstelle des SGV eine Studienkommission eingesetzt, die im November 1965 den Sektionen des SGV ein Konzept zum SIU vorlegte. Nach einem schriftlichen Vernehmlassungsverfahren und zwei Sitzungen des Vorstandes des SGV stimmte die Schweizerische Gewerbekammer am 7. März 1966 dem Projekt zu. Es wurde am Schweizerischen Gewerbekongress in Locarno im glei-

1) Jahresbericht 1966/67, S. 1
2) Das neue Gesetz löst das "Bundesgesetz über die berufliche Ausbildung" von 1930 ab, das die Höhere Fachprüfung (Meisterprüfung) verankerte.

chen Jahr einstimmig gutgeheissen, und die Gewerbekammer beauftragte die Geschäftsstelle des SGV, die Gründung des SIU in Form einer Genossenschaft vorzubereiten. Sie fand im Oktober 1966 in Bern statt.

"Bis ein gewisser Ueberblick über die Kurstätigkeit möglich ist, wird auf eine eigene Organisation verzichtet" und "der Apparat des SGV" eingesetzt.[1)]

7.2. Benutzte Informationsquellen

Es wurde folgendes Dokumentationsmaterial konsultiert:

Statuten aus dem Gründungsjahr 1966, sämtliche Jahresberichte bis und mit 1973/74, ein zusammenfassender Ueberblick "Sechs Jahre Unternehmerschulung für das schweizerische Gewerbe" vom Geschäftsführer des SIU[2)], ein Artikel "Das schweizerische Institut für Unternehmerschulung im Gewerbe/SIU"[3)] sowie die neuesten Prospekte des SIU.

Die Informationen aus dem schriftlichen Material wurden ergänzt durch ein Interview mit einem Mitarbeiter des Instituts.[4)]

---

1) Jahresbericht 1966/67, S. 1 ff.
2) Sonderdruck aus "Internationales Gewerbearchiv, der Klein- und Mittelbetrieb in der modernen Wirtschaft", 1. Heft, 21. Jahrgang, 1973, Berlin
3) In: "Education Permanente", Zeitschrift der SVEB, 1973, Nr. 3, S. 104 ff.
4) Interview W., 17.3.1975

7.3. Tendenzen im Selbstverständnis

7.3.1. Tendenzen im Aufgabenbereich

Die Aufgaben des SIU teilen sich auf vier Bereiche auf: Kurswesen (ab 1966), Publizistik, angewandte Forschung und Entwicklung (ab 1968) und Unternehmungsberatung (ab 1971/72). "Das Schwergewicht" liegt jedoch auch 1972 noch "bei den ursprünglichen Unternehmerschulungskursen".

Kurswesen

Hier nimmt die Anzahl Kursveranstaltungen zu. Zudem vergrössert sich die Vielfalt der Kursangebote.

1966 beginnt das SIU mit dem Typus A der vorgesehenen vier Kurstypen in der deutschen und französischen Schweiz (A: Handwerk, Dienstleistungsberufe und andere; B: Handel; C: Gastgewerbe; D: Nahrungsmittelgewerbe). Die 1967 erstmals angebotenen Kurse B und D werden in diesem und den folgenden Jahren zusammengelegt. Der erste Kurs des Typus C findet 1968 statt. In diesem Jahr dehnt das Institut seine Tätigkeit mit einer Veranstaltung in Lugano auf drei Sprachbereiche aus. Das SIU bemüht sich, "die Weiterbildungstätigkeit auf breiter Front zu betreiben". Die Teilnehmerzahlen der Kurse des Typus C zeigen von 1969 bis 1972 eine sinkende Tendenz.

Ab 1967 finden erstmals Arbeitstagungen für Unternehmungsführung im Gewerbe statt. Sie werden 1973/74 durch regionale Arbeitstagungen ergänzt.

1968/69 beginnen in der deutschen, 1970 in der französischen Schweiz die ersten Spezialkurse für Ehemalige der Grundkurse A und B/D.

1970/71 setzen die Höheren Fachkurse für Betriebsberatung und Unternehmungsführung ein, deren erfolgreicher Abschluss zum Titel "Diplomierter Betriebsberater" (ab 1973 mit dem Zusatz "SIU") be-

rechtigt. Ueber das im gleichen Jahr diskutierte Vorhaben, eventuell die Einführung schriftlicher Fernlehrgänge zu prüfen, wird in keinem späteren Dokument berichtet.

1968/69 wird als "erster Schritt" zu einem aktiven Beitrag an die Ausbildung der Lehrkräfte die Ausarbeitung einer allgemeingültigen systematischen Unternehmungsführungslehre für das Gewerbe eingeleitet.

Mit dem 1972/73 gefassten Beschluss zur Einführung fakultativer Abschlussprüfungen zeichnet sich eine neue Tendenz ab. 1973 tritt das Prüfungsreglement der C-Kurse in Kraft. Mit dem Inkrafttreten eines analogen Reglements für die A-Kurse wird zugewartet.

Publizistik

Die 1968 einsetzende publizistische Tätigkeit des SIU dehnt sich 1971 und 1972 auf den französischen und italienischen Sprachbereich aus: Zum betriebswirtschaftlich orientierten "Pressedienst für Unternehmungsführung im Gewerbe" (PUG) und der Vierteljahreszeitschrift "Unternehmungsführung im Gewerbe" (ab 1968) erscheinen 1970/71 entsprechende französische und 1972 entsprechende italienische Publikationen. Mit der "Schriftenreihe für Unternehmungsführung im Gewerbe" wird 1970 "eine neue Sparte im Sektor der Publizistik" in Angriff genommen. Sie soll die "Schulungs- und Ausbildungstätigkeit des SIU auf eine einheitliche Grundlage" stellen.

Angewandte Forschung und Entwicklung

Die Erteilung eines Gutachterauftrages für die "wissenschaftlich fundierte Lehre von der Unternehmungsführung" ist 1968 "der erste Schritt" der Forschung auf dem Gebiet der Unternehmungsführung im Gewerbe. Es soll "keine Grundlagenforschung, sondern eine reine Zweckforschung sein". Eine Frageaktion stellt vorhandene Forschungsanliegen bei den Berufsverbänden fest (1972), aus denen der Forschungsausschuss des schweizerischen Gewerbes drei Projekte für einen "Probelauf" auswählt (1973).

Unternehmungsberatung

1971/72 taucht der Titel "Unternehmungsberatung" erstmals auf. Es wird auf ihren engen Zusammenhang mit betriebswirtschaftlicher Forschung, Schulung und Publizistik hingewiesen. Im Rahmen dieser Beratungstätigkeit erscheint 1973 die Broschüre "Unternehmungsberatung im Klein- und Mittelbetrieb". Das Institut übt "vermehrt Beratungsfunktionen gegenüber Berufsverbänden aus". Sie gelten ausschliesslich der Führungskräfteausbildung.

W. bezeichnet als Neuerung im Tätigkeitsbereich des SIU die Veranstaltung von Spezialkursen für ehemalige Absolventen der drei Kurstypen A, B/D und C. Diese ein bis zwei Tage dauernden Seminare dienen zur Vertiefung des früher Gelernten.

Als Neuerung kann die Einführung von Zwischenprüfungen und Abschlussprüfungen bezeichnet werden. Dies betrifft seit 1973 den Kurstyp C (Gastgewerbe)[1]. Gegenwärtig wird hier ein internes Diplom, ein sogenanntes Notenblatt sowie ein Diplom "Prüfung mit Erfolg bestanden" für jene Kursteilnehmer ausgestellt, die die Prüfung mit mindestens Note vier bestanden haben. Es ist eine Bestätigung dafür, dass sie auf ihrem Gebiet über das ganze betriebswirtschaftliche Spektrum geprüft worden sind. W. beurteilt das Ergebnis der bisherigen Prüfungen als sehr positiv.[2]

Ehemalige Kursteilnehmer erkundigten sich nach der Möglichkeit, nachträglich Abschlussprüfungen zu machen. Das SIU prüft gegenwärtig diese Frage. Da das Lehrprogramm seit 1966 zwei- bis dreimal revidiert wurde, müssten diese Ehemaligen durch Repetitionskurse mit dem neuen Prüfungsstoff vertraut gemacht werden. Solche Kurse sind geplant, aber noch nicht verwirklicht. Geplant sind auch Neuerscheinungen in der Schriftenreihe des SIU. Fernkurse werden vom SIU keine durchgeführt.

Neue Arten von Adressatengruppen werden nicht angesprochen. Die Zielsetzung des SIU bleibt unverändert, und sein Angebot richtet sich daher nach wie vor an die gleiche Schicht der Klein- und Mittelbetriebe.

Die "Betriebsberaterbroschüre", ein Verzeichnis von Betriebsberatungs- und Treuhandstellen der Schweiz mit Unternehmungsberatung, wird im März 1977 ergänzt, überholt und neu herausgegeben werden.

7.3.2. Tendenzen in der allgemeinen Zielsetzung

Es ist während der Berichtsperiode keine grundsätzliche Zieländerung festzustellen.

---

1) Anmerkung (1) S. 120
2) Anmerkung (2) S. 120

Die im Zweckparagraphen erwähnte "systematische Unternehmerschulung im Schweizerischen Gewerbe" ist bestrebt, "eine Elite unternehmerisch zu schulen". Damit verbunden ist das Ziel einer einheitlichen Unternehmungspolitik. Die Lehrkräfte sollen eine gewisse "unité de doctrine" verfolgen (1967/68).

Das "stets im Auge behaltene, generelle Ziel" des SIU besteht darin, Kenntnisse der modernen Unternehmungsführung den Gewerbetreibenden aller Branchen zu vermitteln (1968). Diese Gewerbetreibenden werden in der Zielformulierung von 1970/71 in "Unternehmer" und "leitende Angestellte" aufgeteilt. 1974 wird der "leitende Angestellte" durch "Mitarbeiter" ersetzt. Unter der umfassenden Zielformulierung "Bewältigung der Zukunft durch geplante Weiterbildung" sind 1974 einige Lernziele für den Unternehmer angeführt. Er muss lernen, "die Dynamik der Technik", "die Dynamik des Marktes" zu verstehen und Rationalisierungs- und Erweiterungsmassnahmen besser zu kalkulieren. In den Kursen, die "die Teilnehmer in die Grundlagen der modernen Betriebswirtschaftslehre" einführen, geht es auch "um eine Aenderung der Verhaltensform", indem die Teilnehmer lernen sollen, ihr Wissen anzuwenden.

Bei der Programmgestaltung wird davon ausgegangen, dass der Unternehmer "nur dann die Leistung seines Betriebes steigern" kann, wenn er in allen Unternehmungsbereichen geschult wird. Für alle Kurstypen (A, B/D, C) gelten nach Kurs-Typ unterschiedlich gewichtete Themenbereiche.[1)] Die Absicht, neuste betriebswirtschaftliche Kenntnisse zu vermitteln, bedingt zwangsläufig eine ständige Ueberarbeitung der Kursprogramme. Diese permanente Revision betrifft vor allem die innere Gestaltung und Gewichtung der oben genannten Bereiche.

Den Verantwortlichen war schon 1966 beim Aufstellen der ersten Programme klar, "dass diese nicht endgültigen Charakter haben konnten".

---

1) Anmerkung (3) S. 121

1967/68 werden auf Wunsch der Teilnehmer "Korrespondenz, Steuer- und Versicherungsfragen" durch "Rede- und Verhandlungstechnik" ersetzt. 1967 genehmigt die Institutsverwaltung "das neue Lehrprogramm für die Kurse der Handels- und der Nahrungsmittelberufe", das die bisherige Erfahrung mit Kursen und die Bedürfnisse der betreffenden Wirtschaftszweige berücksichtigt. 1968/69 wird das Programm für Kurse des Gastgewerbes inhaltlich neu gewichtet. 1972 richten sich die Kurse A erstmals nach dem "neu ausgearbeiteten Lehrprogramm".

Am ausgesprochen berufsspezifischen Charakter der Kurse und Tagungen ändert sich seit 1966 nichts.

W. bestätigt die Kontinuität der allgemeinen Zielsetzung. Das ursprüngliche Ziel des SIU, die neusten betriebswirtschaftlichen Kenntnisse für Klein- und Mittelbetriebe berufsbegleitend zu vermitteln, wird weiterhin beibehalten. Mit der Einführung des Prüfungswesens im Bereich betriebswirtschaftlicher Fragen soll der Ausbildungsgang aufgewertet werden.

Laut W. revidierte das SIU bisher zwei- bis dreimal das Stoffprogramm. Dies geschah aufgrund der schriftlichen Kritiken der Teilnehmer nach Kursende sowie nach dem neusten Stand der Betriebswirtschaftslehre an den Universitäten.

7.3.3. Tendenzen in der Legitimation

Die Argumente, mit denen Aufgaben und Ziele des SIU begründet werden, bleiben im wesentlichen unverändert. Ein besonderes Gewicht kommt nach wie vor den Aussagen zu, die die Verbesserung der Unternehmerschulung als notwendigen Beitrag zur Selbstbehauptung der Klein- und Mittelunternehmung bezeichnen. Solche Argumente scheinen in den letzten Jahren zuzunehmen. So wird vorgebracht, es brauche Unternehmer, weil "die Gewerbetreibenden die wichtigste Aufgabe zur Selbstbehauptung ... selbst zu leisten" haben (1966). Nur "wer die Unternehmung rational und systematisch führt", gelange heute zum Erfolg (1973). Das unternehmerische Führungswissen wird als "eigentliche Präventivmassnahme" für das Ge-

werbe verstanden. Zur "geplanten Weiterbildung", die "für die Bewältigung der Zukunft" der Klein- und Mittelbetriebe notwendig ist, gehört eine "entsprechende Ausgestaltung des Führungsstils", durch die es gelingen wird, "die Einsatzwilligkeit der Mitarbeiter hoch zu halten" (1974). Die Betonung der unternehmerischen Führungsleistung für die Weiterentwicklung der Klein- und Mittelbetriebe wird mit den Ergebnissen empirischer Untersuchungen gestützt, die nachweisen, "dass die meisten Betriebsschliessungen und Konkurse auf eine zu geringe Qualität der Unternehmerleistung zurückzuführen sind" (1973). Die Bedeutung der Unternehmerschulung für die Zukunft ist den Grossbetrieben seit längerer Zeit bewusst. Die Klein- und Mittelbetriebe, wo "die Aus- und Weiterbildung noch zu oft vernachlässigt" wird, haben hier aufzuholen (1971/72).

Während der ganzen Periode wird die Tätigkeit des SIU durch manifeste Bedürfnisse auf der Abnehmerseite sowie durch positive Urteile der Adressaten begründet. 1966/67 bestätigt die schriftliche Teilnehmerbefragung, "dass das Lehrprogramm den Weiterbildungsbedürfnissen weitgehend entspricht". Dies gilt auch für das folgende Jahr. Die expandierende Kurstätigkeit ist "sicher weitgehend darauf zurückzuführen, dass die Unternehmerschulung des Instituts heute weitherum bekannt und auch anerkannt ist" (1971/72). Das Kursprogramm A entspricht den "Bedürfnissen von Teilnehmern und Referenten" (1972). Der Leistungsausweis zum Kurs C soll einem "echten Bedürfnis der Teilnehmer" entgegenkommen (1972/73). "Das Interesse für Kurse des Typus C" kann dadurch "deutlich gesteigert werden". 1973 hält das Bedürfnis nach unternehmerisch-betriebswirtschaftlicher Ausbildung an. Da sich jedoch "im Hinblick auf das riesige Potential" erst wenige "mit der unternehmerischen Aus- und Weiterbildung beschäftigen", glaubt das SIU, seinen Tätigkeitsbereich noch sehr weit ausdehnen zu können (1973).

W. begründet die Einführung der Prüfungsordnung damit, dass die Kursteilnehmer immer mehr den Wunsch danach äusserten. Dies geschah unter anderem im Rahmen der Fragebogen, die ihnen während des Kurses unterbreitet wurden. Mit Hilfe einer Prüfung, eines Massstabs, wissen die Leute, "wo sie stehen, was sie profitiert haben". Die Einführung einer Prüfung ist "eigentlich fast aus dem Wunsch der Teilnehmer herausgewachsen".

7.3.4. Tendenzen im Menschenbild

Ausser vom "Menschen" allgemein ist von zwei Menschentypen die Rede, vom Unternehmer und vom leitenden Angestellten, ab 1974 vom Unternehmer und Mitarbeiter. Im ersten Jahr des SIU (1966), wird folgendes Bild des Unternehmers entworfen: "Er trägt die volle und unbeschränkte Verantwortung ... hat alle wichtigeren Entscheidungen persönlich zu fällen" und muss "das Ganze überwachen". Für diese Entscheidungen reicht jedoch seine eigene praktische Erfahrung nicht mehr aus: Sie muss durch wissenschaftliche Erkenntnisse ergänzt werden. Der Unternehmer kümmert sich jedoch häufig erst um Weiterbildung oder Beratung, "wenn ihm das Wasser bereits am Hals steht". Er brauchte aber Offenheit, "eine positive Einstellung gegenüber möglichen Veränderungen" (1973). 1974 erscheint das 1967 gezeichnete Unternehmerbild leicht abgeändert. Der Betriebsinhaber (beziehungsweise Unternehmer) behält seine grundlegende Funktion als Entscheidungsträger bei. Die unternehmerische Autorität reicht für das Anspornen zu besseren Leistungen jedoch nicht mehr aus. "Der heutige Bedürfniswandel verlangt eine mehr partnerschaftliche Ausgestaltung unseres Führungsstils." Für die Stellung des Unternehmers werden "soziale, pädagogisch helfende Fähigkeiten entscheidend". Da Menschen immer weniger bereit sind, "sich einem autoritären Führungsstil zu unterwerfen", wird "das Problem der ausreichenden Motivation zu betriebskonformem Verhalten noch an Bedeutung gewinnen".

Vom Menschen allgemein ist erst im neusten Prospekt (1974) die Rede. Dabei wird vor allem an einen "zukünftigen Menschen" gedacht, für den "Selbstentfaltung und Selbstverwirklichung" in Arbeit und Freizeit wichtiger werden. Dieser neue Lebensstil gilt auch für den Mitarbeiter in der Unternehmung. Er verlangt "vermehrte Mitsprache (nicht Mitbestimmung), Anerkennung, Kompetenzen, Verantwortung und bessere Regelung der Kommunikation".

7.3.5. Tendenzen im Gesellschaftsbild

Die meisten Aussagen betreffen die Situation des schweizerischen Gewerbes auf dem Hintergrund der gesamtwirtschaftlichen Lage der Schweiz. Sie häufen sich in den letzten Jahren. Im Vordergrund steht eine zunehmende Existenzangst der Klein- und Mittelbetriebe. Der erste Jahresbericht zeigt für die herkömmlichen gewerblichen Berufe die Gefahr auf, im Zug der ungeheuren technischen und organisatorischen Entwicklung der Wirtschaft "die bisherigen Marktanteile immer mehr zu verlieren". Dabei wird man sich im Gewerbe "darüber klar, dass vom Staate aus keine Hilfe zu erwarten ist". Ein positiveres Bild der Rolle des Staates erscheint erst 1973. Er ist bereit, "künftig auch Klein- und Mittelunternehmungen in den Genuss staatlicher Forschungsunterstützung gelangen zu lassen".

1972 werden die geringen Teilnehmerzahlen der Kurse B/D durch rückläufige Tendenzen im Detailhandel, das niedrige Interesse für den Kurs C durch gravierenden Personalmangel im Gastgewerbe erklärt.

Erst in den neuen Dokumenten (1973, 1974), finden sich optimistische Prognosen zur Zukunft des Gewerbes. Obwohl die Probleme der Klein- und Mittelbetriebe "immer komplexer und umfangreicher", "die Arbeitskräfte knapper, teurer und anspruchsvoller" werden und der "Trend zur wirtschaftlichen Konzentration" zunimmt, können die Klein- und Mittelbetriebe auch in Zukunft gute Marktchancen und neue Tätigkeitsgebiete finden. Voraussetzung dafür jedoch ist, dass sie sich "den marktwirtschaftlichen, fertigungstechnischen und betriebswirtschaftlichen Neuerungen anpassen können". Mehr als in den früheren Dokumenten wird auf Veränderungen in der Gesamtgesellschaft hingewiesen, die wegen des technischen, wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Wandels an einem "entscheidenden Wendepunkt der Menschheitsgeschichte steht". Die geltenden Werte geraten in Fluss. Gestützt auf Ergebnisse der Wirtschaft müssen Ziele wie zum Beispiel "unbegrenztes Wachstum" neu überdacht werden.

1974 wird die Gegenwartsgesellschaft "Super-Wohlstandsgesellschaft" und "Epoche des 'permanenten Zeitmangels'" genannt.

Ueber die Stellung der Frau im Gesellschaftsverständnis des SIU finden sich keine direkten Hinweise. Der neuste Werbeprospekt ruft jedoch potentielle Adressatinnen zum Kursbesuch auf. Dies könnte ein Indiz dafür sein, dass der Frau im Bereich der Unternehmungsführung mehr Bedeutung als früher zugestanden wird.

7.3.6. Tendenzen in Methode, Lehr- und Lernmitteln, Unterrichtsorganisation

Das vorhandene Material gibt nur wenige Anhaltspunkte zu eigentlichen Veränderungen in diesen Bereichen. Aktivierende Methoden, die die direkte Beteiligung der Kursteilnehmer erlauben, scheinen zuzunehmen.

Die Gründungsversammlung hält 1966 fest, dass "im Sinne der Eb - ein schulmässiger Unterricht" erfolgt. Die Teilnehmer der ersten Kursjahre wünschen zusätzliche praktische Beispiele und eingehende Diskussionen. Dies führt dazu, dass einige Lehrkräfte ersetzt werden (1969/70). Die seminaristische Lehrform, die zu konkreten und unternehmerischen Beispielen Problemlösungen sucht, findet Anklang. Nur einmal, 1970, taucht die Frage des programmierten Unterrichts auf. An den Arbeitstagungen wird das gewählte Thema "in Referaten, Panelgesprächen, Podiumsdiskussionen und Gruppenarbeiten erörtert" (1973). 1974 wird als Grundlage der Unterrichtsmethode des SIU die "unterbrochene Vortragsweise" bezeichnet, nach der der Referent "neben der Vermittlung der Grundlagen den Stoff mit den Teilnehmern zusammen systematisch erarbeitet". In Gruppendiskussionen und bei Gruppenarbeiten wird "der Teilnehmer zum aktiven Gestalter des Unterrichts".

Am Prinzip der Unterrichtsorganisation (geographische Dezentralisierung und zeitliche Staffelung) hat sich nichts geändert. Sie ermöglicht den Teilnehmern, "ihren Einsatz im Betrieb neben dem

Kursbesuch voll aufrechtzuerhalten". Da das vermittelte Wissen laufend mit der betrieblichen Situation konfrontiert wird, wird "die Praxisbezogenheit des Kursstoffes gefördert".

Die minimale Teilnehmerzahl für die Durchführung eines Kurses sinkt zwischen 1966 und 1974 von 20 bis 25 auf 15.

W. sieht die Aenderung im methodischen Bereich im erfolgreichen Versuch des SIU, von der reinen Vorlesung abzukommen. Er erwähnt die Einführung von Gruppengesprächen, Fallstudien, Probelektionen und den Einbezug sämtlicher didaktischer Hilfsmittel in die höheren Fachkurse. Für die Kursreferenten, die ca. zur Hälfte Praktiker, zur Hälfte Universitätsabsolventen sind, wird eine Wegleitung mit methodischen Hinweisen herausgegeben. Ausserdem werden diesen Dozenten die nötigen didaktischen Hilfsmittel wie zum Beispiel Dia-Projektor, Tonbandgerät etc. zur Verfügung gestellt. Auf diese Weise wird versucht, "von unserem eigentlichen Schulsystem abzukommen ... , was auch von den Teilnehmern gefragt und sehr geschätzt wird".

W. weist zudem darauf hin, dass das bereits 1966/67 angewandte Verfahren, ungeeignete Referenten auszuwechseln, weiterhin praktiziert wird. Gestützt auf die Teilnehmerfragebogen wird ihnen das Feedback zu ihrem Unterricht mitgeteilt.

Die Referenten und Teilnehmer erhalten als Unterrichtsmaterial Skripten. Dieser in Kurzform abgegebene Stoff erlaubt den Teilnehmern, aktiver am Unterricht teilzunehmen, ohne mitschreiben zu müssen. Zudem besitzen sie nach Kursende eine ziemlich umfassende Skriptensammlung.

7.4. Ergänzungen und Stellungnahmen von Vertretern der Organisation

(Februar 1977)

(1) "Zwischenprüfungen und Abschlussprüfungen sind seit 1976 auch für Typ A, seit 1977 auch für Typ B/D eingeführt."

(2) "Es ist vorgesehen, diese Prüfung als integrierenden Bestandteil in die höhere Fachprüfung einzubauen, zum Beispiel Typus C im Ausbildungsgang zum 'diplomierten Restaurateur'. Das SIU bietet zur Zeit den beruflichen Verbänden für ihre Meisterkurse-Ausbildung eine Vielzahl von SIU Wahlprogrammen an. Die einzelnen Lehrprogrammblöcke werden von den Berufsverbänden ausgewählt - je nach ihrem eigenen Programm - und das SIU ist

besorgt für die Referenten (Auswahl, Einsatz, Honorierung) sowie für das Unterrichtsmaterial (Skripten). Neben diesem spezifischen Meisterkursangebot führt das SIU jedoch die allgemeinen Unternehmerschulungskurse weiter."

(3) "1. Grundlagen der Unternehmungsführung (inklusive Personalpolitik),
2. Unternehmungsführung im Beschaffungsbereich,
3. Unternehmungsführung im Marketingbereich,
4. Unternehmungsführung im Verwaltungsbereich,
5. Unternehmungsführung im Produktionsbereich,
6. Das Rechnungswesen,
7. Volkswirtschaftliche Fragen,
8. Rechtsfragen."

8. VORGESETZTENSCHULUNG DER PTT-BETRIEBE

8.1. Beginn und Entwicklung bis 1963

Die Vorgesetztenkurse bei den PTT-Betrieben wurden 1950 eingeführt. Die ersten Kurse waren "Kurse für Personalführung" und für die Vorgesetzten aller Stufen bestimmt. In diesen Veranstaltungen ging es vor allem um die Neugestaltung des Verhältnisses zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitern, das in der Nachkriegszeit angeschlagen war.[1] Weitere Vorgesetztenkurse kamen allmählich dazu. Ab 1955 fanden sie ausschliesslich in Magglingen im Hotel Bellevue statt, das der Stadt Biel und den PTT gehört. Im September 1961 wurde das dem Hotel angegliederte neue PTT-Kursgebäude in Magglingen eröffnet. Der Chef der Personalabteilung begründete dabei die Kaderschulung folgendermassen:

"Wenn sich auch der Wert dieser Schulung nicht messen lässt, so darf man doch mit Gewissheit sagen, dass die Kurse Wesentliches zur Förderung und Erhaltung eines guten Einvernehmens zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitern, zwischen Verwaltung und Betrieb beigetragen haben."

Der Generaldirektor der PTT meinte abschliessend,

"... alle hätten erkannt, dass die Bestrebungen der PTT auf dem Gebiet der Personalschulung nicht Selbstzweck sind, sondern der Allgemeinheit zugute kommen sollen."[2]

"Mit den vor mehr als zwanzig Jahren eingeführten Kaderkursen", steht in der Broschüre "PTT-Berufe", "wurde der Grundstein zum heutigen abgerundeten Bildungsplan gelegt".

---

1) "Verwaltungspraxis", Januar 1967, S. 8 f.
2) PTT-Zeitschrift 1961, Nr. 10, S. 296

8.2. Benutzte Informationsquellen

Die Geschäftsberichte der PTT an den Bundesrat sind die einzigen Dokumente, die über die ganze betrachtete Periode (ab 1963) einmal jährlich über die Bildungsarbeit der PTT informieren. Die eigentliche Kaderschulung nimmt darin jedoch einen kleinen Raum ein und wird oft überhaupt nicht ausdrücklich erwähnt.

Weitere berücksichtigte Unterlagen sind zwei Artikel aus der Zeitschrift "Verwaltungspraxis", die von einem höheren PTT-Beamten der Personalabteilung verfasst sind, Beiträge aus der PTT-Zeitschrift und dem Bulletin des Elektrotechnischen Vereins sowie vervielfältigtes Material der PTT.

Systematische Jahresberichte über die Kaderschulung gibt es nicht, statistische Zahlen erst in sehr geringem Ausmass.

Die schriftlichen Informationen sind ergänzt durch zwei Interviews mit Verantwortlichen der Unterabteilung Bildungswesen.[1)]

8.3. Tendenzen im Selbstverständnis

Die Kaderschulung steht im Rahmen der Aus- und Weiterbildung der PTT und ist in den allgemeinen Grundsätzen der Unternehmungs- und Personalpolitik verankert. Die allgemeine Zielsetzung der Kaderschulung und deren Legitimation können nur begrenzt von der gesamten Bildungstätigkeit der PTT abgehoben werden. Aus diesem Grund werden in den betreffenden Abschnitten sowohl Aussagen zur gesamten PTT-Bildungsarbeit wie zur eigentlichen Kaderschulung herangezogen.

---

1) Interview mit H., 6. August 1974, Interview mit A., 19. März 1975

8.3.1. Tendenzen im Aufgabenbereich

Im Verlauf der betrachteten Periode ist eine eindeutige Zunahme der Kurstypen festzustellen. Neue Adressatengruppen werden erreicht. 1964 setzen der Sprachfernkurs I für Nachwuchsbeamte sowie der Gradiertenkurs II für höhere Beamte der Kreisdirektionen und des Postbetriebes ein. 1967 beginnen die "Weiterbildungskurse für Chefhandwerker des Automobildienstes" dazuzukommen. 1968 erfährt durch die neue "Vortragsreihe für höhere Chefbeamte" das Programm der Kaderschulung eine "besonders interessante Ausweitung". 1969 kommt es zum ersten "Vorgesetztenkurs für Posthalter". 1971 wird die "Weiterbildung für Fernmeldesekretäre" neu gestaltet. In diesem Jahr formulieren die PTT ihr Bemühen, "die Personalschulung immer mehr in die Laufbahnen einzubauen".

A. stellt fest, dass bis 1975 für alle Stufen, von der Generaldirektion bis zum unteren Kader, Weiterbildungsmöglichkeiten geschaffen wurden. Die ersten Kurse, 1950, waren Vorgesetztenkurse. 1961 "haben wir den Gradiertenkurs I eingeführt, 1964 den Gradiertenkurs II". Er dient der Fortbildung der Leiter grösserer Postämter und den Beamten administrativer und technischer Richtung der Fernmeldedienste. Im gleichen Jahr findet der erste "Sprachfernkurs I" statt. Der 1967 organisierte "Weiterbildungskurs für Chefhandwerker" war "an und für sich eine Neuerung, weil es das erste Mal war, dass wir einen Kurs für Handwerkerpersonal einführten". 1968 beginnen die Führungsseminare, nämlich die Vortragszyklen für Abteilungschefs, Sektionschefs und Kreisdirektoren. Mit diesen Neuerungen wird nach A. das gesetzte Ziel, für das gesamte Kader Weiterbildungsmassnahmen einzuführen, erreicht. Es werden nun sowohl die Chefhandwerker, die zum unteren oder mittleren Kader gehören, wie das Generaldirektorium an der Spitze erfasst. "Das ist die Aenderung, die eingetreten ist ..., das sind die Neuerungen in der Konzeption."

Nach H. zeichnet sich eine Tendenz ab, die Personalschulung vermehrt in die Laufbahnen einzubauen.

Was in den letzten Jahren vermehrt realisiert werden konnte und noch nicht abgeschlossen ist, ist die eigentliche Systematisierung der Weiterbildung. Da die Kurse organisch gewachsen sind, folgen sie sich nicht schön systematisch. Dieser Versuch der Systematisierung ist bei den verschiedenen Laufbahnen und Berufen, die sich zum Teil überschneiden, zum Teil selbständig sind, sehr schwierig.

Neben den eigentlichen Kursveranstaltungen gehört auch die Schulung der Ausbildner zu den Aufgaben der Organisatoren der Kaderschulung. Die "Unterabteilung Bildungswesen" hat nach A. bereits "sehr viele Methodikkurse durchgeführt, sehr viele Ausbildner ge-

schult". Die Schulung PTT-interner Ausbildner, die bisher "eine der Hauptsorgen" gewesen ist, bleibt eine wichtige Aufgabe. "Wir werden weiterhin auf diesem Gebiet schulen."

8.3.2. Tendenzen in der allgemeinen Zielsetzung

Die allgemeinen Ziele der Kaderschulung sind vorwiegend Teilziele der Unternehmungs- und Personalpolitik.

Das in der ersten Nachkriegszeit verfolgte Konzept der "human relations" wird später durch Kurskonzeptionen ersetzt, die von Betriebspsychologen erarbeitet sind und "den realen Gegebenheiten in jeder Hinsicht" Rechnung tragen. Durch den Erwerb von Menschenkenntnissen und betriebspsychologischen Kenntnissen sollen die Vorgesetzten befähigt werden, ein "gesundes Betriebsklima" zu schaffen. Neben Persönlichkeitsbildung liegt der Hauptakzent auf betriebswirtschaftlicher Schulung (1967).

1968 steht in der ersten Vortragsreihe für Chefbeamte die Schaffung einer "unité de doctrine" im Zentrum. 1970 werden angesichts der "zunehmenden Bedeutung" der Kaderschulung einige wesentliche Ziele formuliert: Im Bereich des Wissens geht es um die Verbesserung der allgemeinen und beruflichen Kenntnisse (zum Beispiel Geschäftspolitik der PTT), im Bereich der Einstellungen und des Verhaltens werden Verantwortungsbewusstsein für die Stellung des Vorgesetzten, Persönlichkeitsbildung, Charakterbildung, Verständnis für Fragen der Zusammenarbeit, Förderung des Teamgeistes angestrebt.

Im Rahmen des Leitgedankens für 1970, "auf dem Weg von der Verwaltung zur Unternehmung einen weiteren Schritt zu tun", wird vor allem das unternehmerische Denken betont. Besonderes Gewicht wird zudem in der Kaderschulung auf die Förderung des Betriebsklimas und die qualitative Verbesserung der Dienstleistungen gelegt. 1971 werden neue unternehmungspolitische Grundsätze formuliert, die der dauernden Weiterbildung grösseren Wert beimessen und den Vorgesetzten eine gezielte Führungsausbildung zuerkennen. Die 1974 erst provisorisch

vorliegenden personalpolitischen Grundsätze und Richtlinien verstehen eine ständige Weiterbildung sowohl als Aufgabe des Unternehmens wie des einzelnen, da "die Bewältigung der vielfältigen Gegenwarts- und Zukunftsaufgaben ... ein systematisch geschultes Personal" erfordert. Die Zielsetzung, neben beruflichem auch allgemeines Wissen zu mehren, ist sowohl 1967 wie 1970 vorhanden.

Damit in den Personalführungskursen möglichst aktuelle Fragen behandelt werden können, werden die Teilnehmer gebeten, den Kursleitern (Betriebspsychologen) vor Kursbeginn spezifische Probleme aus der Zusammenarbeit am Arbeitsplatz mitzuteilen (1967). Auch die Chefbeamten behandeln im gleichen Jahr "aktuelle Probleme, die für die PTT-Betriebe von richtunggebender Bedeutung sind". Die Sprachkurse I und II behalten ihre Bedeutung während der ganzen Periode, da "die stilgerechte Beherrschung von Sprachen ... immer noch einen der wesentlichsten Bestandteile einer umfassenden Bildung darstellt".

Ab 1970 nehmen "Fragen der Betriebswirtschaft und der Unternehmungsführung einen bedeutend breiteren Raum ein". Damit ist wohl die wichtigste Tendenz in der inhaltlichen Ausrichtung der Kaderkurse aufgezeigt. Ab 1972/73 werden die höheren Chefbeamten in moderne Führungsmodelle eingeführt.

Nach H. wollte man ursprünglich dem PTT-Beamten vermehrte Allgemeinbildung ermöglichen, damit er in der Gesellschaft seinen entsprechenden Platz behalte oder sogar verbessere. Zu Beginn der Kaderschulung und Weiterbildung bestand die Absicht, die PTT-Beamten (zum Beispiel Kreisdirektoren) zu befähigen, mit verschiedenen gesellschaftlichen, politischen oder wirtschaftlichen Kreisen Kontakte zu pflegen. In jedem Gradiertenkurs werden Themen behandelt, die keine direkte Beziehung zur beruflichen Weiterbildung haben. H. führt als Beispiel politische, wirtschaftliche oder literarische Themen an. Der Kursteilnehmer kann dies oder jenes überflüssig finden, "aber vielleicht wird es ihm irgendeinmal in irgendeinem Zusammenhang nützlich". "Die allgemeine Ausbildung ist für einen Chefbeamten notwendig, auch wenn er sie nicht jeden Tag braucht..."

Die im Rahmen der höheren Lehrgänge stattfindenden kulturellen Veranstaltungen und Besichtigungen bestanden von Anfang an und sollen auch weitergeführt werden. Allerdings mussten im Laufe der Zeit "einige Konzessionen an die effektiven praktischen Bedürfnisse des Betriebes" gemacht werden. Darunter fällt zum Beispiel die Frage,

ob neuerdings anstelle von Französisch nicht Italienisch oder Spanisch als erste Fremdsprache zu treten habe.

Heute ist der Anteil der Allgemeinbildung wieder im Sinken. Zu den Opfern der restriktiven Massnahmen, die mit der Budgetkürzung zusammenhängen, gehört die geplante Vortragsreihe zu Problemen des Pensionierungsalters. Im Entwurf zur neuen Schulungskonzeption von 1973 war vorgesehen, durch Vortragszyklen über verschiedene Probleme den Leuten den Schritt ins Pensionierungsalter zu erleichtern.

Im Bereich der Allgemeinbildung "mussten wir eigentlich keine Neuerungen einführen", meint H. Einzig die Vermittlungsweise hat sich zum Teil etwas verändert.

Er bestätigt die zunehmende Betonung der Unternehmerschulung. "Wir haben - und das wird noch so weitergehen - in den letzten Jahren in den höheren Kaderkursen eine gewisse Gewichtsverlagerung auf die Unternehmungsführung." Dennoch soll der ursprüngliche, humanistische Gedanke einer erweiterten Allgemeinbildung nicht preisgegeben werden.

Im Bereich der engeren Zielsetzungen gibt es nach A. in der letzten Zeit Veränderungen: Einiges wurde präzisiert. In gewissen Kursen hat man erst neuerdings Lernziele formuliert, "da diese Frage der Lernzielsetzung erst in den letzten Jahren aufgekommen ist." Diese Zielsetzungen müssen sich nach den Unternehmungszielen richten. Bisher wurden die Lernziele in Seminaren von PTT-internen Referenten eines bestimmten Sachbereichs und einem Vertreter der Sektion formuliert. Der zur Zeit laufende Versuch, mit externen Dozenten gemeinsame Lehr- und Lernziele aufzustellen, stösst auf gewisse Schwierigkeiten. Bei den PTT-internen Dozenten waren bisher, trotz zeitweiser Meinungsdifferenzen, keine grundsätzlichen Gegensätze festzustellen.

Eine gewisse Mitsprache bei Kurszielen und -inhalten geniessen auch die Teilnehmer: "Gerade in neuen Kursen machen wir eine Meinungsumfrage. Nicht bei jedem Kurs, aber bei verschiedenen Kursarten, reservieren wir eine Diskussionsstunde über die Gestaltung des Kurses." Die Mitsprache der Teilnehmer (die PTT kennt die Mitbestimmung nicht) geschieht unter anderem durch das Beisein von Verbandsvertretern in der Fortbildungskommission, die für die Fragen der Fortbildung "immer sehr grosses Interesse" gezeigt hat. Neuerungen werden mit den Verbänden besprochen. Wenn ein Kurs Anlass zu Bemerkungen gibt, können die Verbände sie ohne weiteres anbringen.

A. sieht Neuerungen im Bereich der Programme. Die Programme wurden laufend den Bedürfnissen angepasst.

Nach H. wird in verschiedenen Gebieten der Unterricht praxisnäher. Die von externen Referenten dargebotenen Inhalte bezogen sich oft zu wenig auf die Belange der PTT. Deshalb wird jetzt darauf geachtet, dass ein Dozent Einblick in die PTT-internen Probleme gewinnt, damit er "... gewisse Beziehungen von seinem Wissensgebiet zu unseren Problemen und Bedürfnissen herstellen kann".

A. findet es nun vor allem nötig, für die einzelnen Kurse die Lehrziele festzusetzen. "Wir sind ja erst am Anfang." Dabei ist vielleicht, mit Rücksicht auf die finanzielle Lage der PTT, auch auf betriebsnähere (beziehungsweise praxisnähere) Schulung zu achten. Es wirkt sich so aus, "dass wir auf gewisse Vorhaben, die wir hatten, verzichten müssen". Dies betrifft zum Beispiel die Einführung der Vorbereitung auf das dritte Lebensalter. "Es gibt gewisse Dinge, die nicht direkt mit den wirtschaftlichen Funktionen der PTT in Zusammenhang sind, die wir auf spätere Zeiten verlegen müssen." A. ist froh, wenn man das Erreichte beibehalten kann. Er glaubt, dass sich die Sektion in einer Phase der Konsolidierung, der Systematisierung und der Selbstkontrolle befindet. Trotz der Erschwernisse, die seit 1973 aufgetaucht sind, "werden wir natürlich versuchen, mit den vorhandenen Mitteln das Maximum zu erreichen". Er sieht es so, dass vermehrt eigene Leute für die Schulungstätigkeit eingesetzt werden, und auf "Nebensächliches" zugunsten vermehrter Effizienz verzichtet werden muss. Dabei setzt er "Nebensächliches" zwischen Anführungsstriche, "weil es schwer zu definieren ist".

Wegen mangelnder Mittel kann nach A. zur Zeit die Schulungskonzeption, die von einer Arbeitsgruppe der Unterabteilung Bildungswesen ausgearbeitet und von der Fortbildungskommission gutgeheissen wurde, nicht realisiert werden. "Der Zwang kam automatisch, indem man unsere Kredite herabsetzte ... Wir mussten zurückbuchstabieren, das ist offensichtlich."

8.3.3. Tendenzen in der Legitimation

Die Legitimation der Kaderschulung deckt sich zum Teil mit Begründungen der gesamten Aus-, Fort- und Weiterbildung der PTT-Betriebe.

Die Kaderschulung stützt sich auf die gesetzliche Grundlage eines Bundesratsbeschlusses, der 1965 den PTT das Recht zubilligt, die Aus- und Weiterbildung ihres Personals selbst zu regeln. Dieser Beschluss wird als "nachträgliche, einhellige Zustimmung" zu den Weiterbildungsmassnahmen der PTT gesehen. Abgestützt wird die Kaderschulung zudem durch Richtlinien in der 1960 gemeinsam mit den Berufsverbänden erarbeiteten und 1969 revidierten Laufbahnordnung.

1965 und 1968 wird die kompensatorische Bedeutung der Aus- und Weiterbildung angeführt. Sie hat die Grundausbildung zu ergänzen, deren Ungenügen auf geringe Auswahlmöglichkeiten bei der Personalrekrutierung sowie auf die rasche Veränderung in der betrieblichen Umwelt zurückzuführen ist.

Den weitaus breitesten Raum nehmen Argumente ein, die Fort- und Weiterbildungsmassnahmen als notwendige Bedingung für die Zielsetzungen der Unternehmung bezeichnen. 1966 wird die "zielbewusste und systematisch aufgebaute Schulung der Kader aller Stufen" als "vornehme, vor allem aber notwendige Aufgabe" für "ein fortschrittliches Unternehmen" bezeichnet. Kurse für Personalführung sind "heute Mittel einer fortschrittlichen Unternehmungsführung ... aus dem Weiterbildungswesen der PTT nicht mehr wegzudenken" (1967). Mit der 1969 erneuerten Laufbahnordnung (die nun auch den Frauen offensteht), werden "die Rekrutierungsmöglichkeiten verbessert und die Betriebstreue des Personals gefördert". Die höhere Kaderschulung ist eine auf die besonderen Bedürfnisse der PTT ausgerichtete Weiterbildungsmassnahme (1967) und die PTT sind "davon überzeugt, ... für die gegenwärtigen Verhältnisse auf dem richtigen Weg zu sein" (1970). 1970 wird die Kaderschulung der PTT "für alle Betriebe wichtiger denn je ... Talenterfassung, Persönlichkeitsbildung, Kaderausbildung ... stellen ... lebenswichtige Probleme der Unternehmungsführung dar". Veranstaltungen sind ein "wertvolles Instrument der Beeinflussung und Lenkung der obersten Führungskräfte" (1968, 1970), die Kaderkurse sind "eine wichtige Voraussetzung dafür, dass das Betriebsklima und die Dienstleistungen verbessert werden" (1970). Kaderkurse "verstärken die Betriebsverbundenheit, stärken das Vertrauen und fördern die Betriebstreue" (1971). Kaderschulung, zu der niemand gezwungen wird, "wenn er den Wert einer Weiterbildung nicht einsieht", ... "gehört zu einer vorausschauenden Personalpolitik" (1970). 1971 stehen Kaderschulung und ständige Weiterbildung in der Personalpolitik im Vordergrund. 1973 haben die PTT "die heutigen und künftigen Aus- und Weiterbildungsbedürfnisse ermittelt" und dabei eine Schulungskonzeption entworfen, "die für das nächste Jahrzehnt wegweisend sein wird". (Die Konzeption kann noch nicht realisiert werden. Siehe auch S. 127). 1974 zwingen "die Vielzahl ihrer spezifischen Aufgaben und die Stellung als Monopolbetrieb" ... die PTT "geradezu zu einer aufgeschlossenen Bildungspolitik".

Kaderkurse dienen der Oeffentlichkeit, indem sie zur Verbesserung der Dienstleistungen führen (1961, 1970).

An sich neue Legitimationsargumente tauchen somit während der letzten zehn Jahre nicht auf. Es zeichnet sich jedoch eine Tendenz zur zunehmenden Betonung der Kaderschulung als Instrument der Unternehmungsführung ab.

H. stellt fest, dass der "gewisse Humanismus", der ursprünglich den Vorgesetztenkursen zugrunde lag, mehr und mehr der Berücksichtigung von Bedürfnissen im Betrieb weichen musste. Die wichtigste Grundlage für die Aus- und Weiterbildung bleibt der "Dienst an der Oeffentlichkeit", die Berücksichtigung der Allgemeinheit. Die PTT konnten ihre Weiterbildungsarbeit immer durch das Eingehen auf Wünsche und Bedürfnisse begründen, die von der Personalseite, von einer Dienststelle, von einem einzelnen hohen Chefbeamten oder von der Direktion angemeldet wurden. Die Zunahme der Personalführungskurse von zwei oder drei im Jahre 1950 auf über achtzig Kurswochen 1974 ist nicht allein mit einem Expansionswillen zu erklären. "Die Bedürfnisse sind erst zum Vorschein gekommen, als man die Möglichkeiten geboten hat."

A. führt zwei Gründe für die Kaderschulung an: Sie schafft Rekrutierungsmöglichkeiten für die mittleren und oberen Chargen und dient zur "Erhaltung des Personals", damit es nicht in andere Betriebe oder die Privatwirtschaft abwandert.

8.3.4. Tendenzen im Menschenbild

Das in den Dokumenten der PTT zur Aus- und Weiterbildung enthaltene Menschenbild bezieht sich vorwiegend auf den Vorgesetzten. In den letzten Jahren haben sich "die menschlichen Anforderungen an den Vorgesetzten ... nicht nur geändert, sondern sehr erheblich gesteigert" (1970). Der Vorgesetzte ist für das Funktionieren der Unternehmung besonders wichtig. Die bei ihm erwünschten Eigenschaften sind Tüchtigkeit, Energie, Ausdauer, geistige Beweglichkeit, logisches Denken, Verantwortungsbewusstsein, Entscheidungsfähigkeit (1967). Er soll möglichst aus Einsicht in die Notwendigkeit für Weiterbildungsveranstaltungen motiviert sein. Ein gewisser Anspruch auf Belohnung der Bildungsbemühungen durch berufliche Besserstellung wird dem Vorgesetzten einerseits zugestanden. Anderseits wird

aber auch von ihm erwartet, dass er ohne Entschädigung dazu bereit ist, sich zur Horizonterweiterung und persönlichen Entfaltung weiterzubilden (1970).

H. erwähnt die oft sehr berufsspezifische Motivation der Kursteilnehmer. So erheben etwa Teilnehmer dagegen Einspruch, wenn zum Beispiel Thomas Mann, Kafka oder Dürrenmatt in den Fernkursen behandelt werden, weil sie darin keinen praktischen Nutzen sehen. Neben Leuten, die literarisch sehr bewandert sind, gibt es nach H. andere, die seit der Pflichtlektüre in der Schule nie mehr etwas gelesen haben. H. weiss zudem von Erwartungen, die durch Bildungsveranstaltungen geweckt und nachher enttäuscht werden. "Es gibt bei uns in den Betriebsdiensten Leute, die in den ersten Jahren ihrer Karriere hie und da das Gefühl haben, sie hätten eigentlich eine zu gute Schulung für ihre Arbeit." Für H. braucht der PTT-Beamte nicht nur Fachkenntnisse, sondern auch einen "entsprechend weiteren Horizont".

8.3.5. Tendenzen im Gesellschaftsbild

Hinweise auf das Gesellschaftsbild ergeben sich im untersuchten Zeitabschnitt fast ausschliesslich aus den Beschreibungen von Veränderungen in Wirtschaft und Technik und den daraus resultierenden Auswirkungen auf Betriebsstruktur und Kaderschulung der PTT. Die PTT werden immer mehr als "industrieller Grossbetrieb" (1969) gesehen, ein Wandel, den die Begriffsänderung von "Verwaltung" in "Betrieb" bereits 1960 anzeigt. Die Einführung der Postleitzahlen (1967) führt zu betrieblichen Strukturänderungen und erfordert die Ueberprüfung der Laufbahnen der Postbeamten. Die Ansprüche an die Kader aller Stufen werden komplexer (1970). Infolge "rasanter technischer Entwicklungen und ständiger Veränderungen, die neue Verhaltensweisen verlangen", sind zusätzliche Ausbildung oder Umschulung erforderlich (1971).

In den technischen und betriebswirtschaftlichen Anpassungsbemühungen nehmen die Kader eine Schlüsselstellung ein. Der PTT-Betrieb ist hierarchisch gegliedert und das Konzept, Direktorenposten über betriebsinterne Aufstiegsmöglichkeiten ohne akademische Ausbildung zugänglich zu machen, wird durch das ganze Jahrzehnt aufrechterhalten.

Das Problem des Personalmangels taucht ab 1963 wiederholt auf. Trotz der hohen Quote arbeitender Frauen (1972: 26.9 Prozent) bekleidet nur eine kleine Zahl von ihnen leitende Posten. Dies erklärt sich unter anderem damit, dass die meisten Aufstiegsmöglichkeiten erst seit wenigen Jahren für Frauen zugänglich sind (zum Beispiel 1969: Laufbahn für diplomiertes Postpersonal). Diese neuen Aufstiegsmöglichkeiten gehen zum Teil auch auf den Personalmangel zurück. So wird 1973 die Laufbahn des uniformierten Postpersonals auch den Frauen geöffnet, "um die Schwierigkeiten bei der Anstellung von uniformiertem Postpersonal, wo der Mangel besonders ausgeprägt ist, eher zu überwinden". Gesamthaft gesehen scheint die Frage der weiblichen PTT-Beamtin in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen zu haben. Im Jahresbericht 1969 erscheint "die immer mehr geforderte Gleichberechtigung zwischen Mann und Frau" ein wünschbares Ziel.

H. meint, dass die PTT nie ein hundertprozentiges Unternehmen sein werden, da ihnen verschiedene Grenzen gesetzt sind. Die Tendenz geht jedoch in Richtung "Betrieb", und in diesem Sinn musste auch die Kaderschulung angepasst werden. Da die Weiterbildung nicht mehr nach Verwaltungsmassstäben geschehen konnte, versuchte man, vieles aus Privatunternehmungen zu übernehmen. So wurden zum Beispiel Manager aus der Privatwirtschaft beigezogen, die in einer Vortragsreihe für die obersten Kader über ihre Erfahrungen berichteten. Anschliessend wurde diskutiert, welche Aspekte des privaten Management in den PTT angewendet werden können.

Der Arbeitsmarkt verändert sich. Nachdem während Jahren wiederholt das Problem des Personalmangels aufgegriffen wurde, stellt A. 1975 bei den PTT eine starke Zunahme der Stellenbewerbungen fest.

8.3.6. Tendenzen in Methode, Lehr- und Lernmitteln, Unterrichtsorganisation

Es ist eine Tendenz vorhanden, den Vortragsstil zugunsten aktivierender Methoden (Gruppenarbeit, Fallstudien etc.) einzuschränken. Eine gewisse Mitsprache der Teilnehmer während und nach den Veranstaltungen ist heute garantiert. Unverändert bleibt die Methode des Selbststudiums bei den Sprachfernkursen, einem Bestandteil der

Kaderschulung. Es wird jedoch monatlich durch halb- bis zweitägige Seminare mit Fachkräften ergänzt.

In gewissen Bereichen, vorwiegend in der Grundausbildung, gelangt heute auch der programmierte Unterricht zum Einsatz. Aus wirtschaftlichen Gründen sollen die Unterrichtsmittel sobald als möglich an einer zu schaffenden Lehrmittelzentrale der PTT ausgearbeitet werden. Für den Bereich der Postdienste wird eine eigene Lehrmittelkommission gegründet (1973).

Die Unterrichtsorganisation hat sich, abgesehen zum Beispiel von einigen Kürzungen der Ausbildungszeit, wie beim Lehrgang für höhere PTT-Beamte von vier mal vier Wochen (1967) auf vier mal drei Wochen und einmal zwei Wochen (1973), wenig geändert. Die Kaderkurse, ausgenommen die Sprachfernkurse, werden alle im Kurszentrum Magglingen als Blockkurse von mindestens drei Tagen bis maximal drei Wochen durchgeführt. Die Kurszeit fällt in die Arbeitszeit der Teilnehmer.

Nach A. änderten eindeutig die Methoden.

"Wir machten die gleichen Mutationen wie die Schulen, wie auch insbesondere die Hochschulen durch, indem wir immer mehr von den Vorlesungen ex cathedra zu Kolloquien, zur Fallbehandlung, zu einer aktiven Pädagogik übergingen."

In der letzten Zeit werden zudem die PTT-Ausbildner mit den neusten Methoden der Lernzielformulierung vertraut gemacht. Diese methodische Schulung betrifft die PTT-internen Dozenten. Gegenüber 1961/62 beschäftigt sich jedoch die Sektion auch "viel intensiver mit den Fragen der Methodik von aussenstehenden Dozenten". Vor zwölf Jahren "hätten wir es noch nicht gewagt, einen Universitätsprofessor zu bitten, mehr Fallbehandlungen oder mehr Diskussionen einzubauen". Nachdem die Mittel- und Hochschulen einen Wandel durchgemacht haben, vermutet A., dass nun die PTT methodisch auf der gleichen Stufe wie die andern Schulen stehen.

Nach A. ist "unser Unterricht jetzt durchwegs aktiv".

Die Mitsprache der Teilnehmer ist laut H. in jedem Kurs auf irgendeine Weise garantiert. Sie geschieht in Form von Diskussionen während der Veranstaltungen, durch abschliessende Gespräche zum Kursverlauf oder durch die Beantwortung von Fragebogen am Kursende. Die mündlichen Stellungnahmen der Kursleiter und die Fragebogen werden ausgewertet und die Konsequenzen für die weiteren Kurse gezogen. Dies kann dazu führen, dass Dozenten, die nicht den Erwartungen der Kursteilnehmer und Veranstalter entsprechen, ersetzt werden.

Die PTT engagieren in Magglingen häufig Dozenten der Hochschule St. Gallen, "die alle die neusten Methoden anwenden, die es heute auf diesem Gebiet gibt". Bei der Mitsprache der Teilnehmer sieht H. ein gewisses Problem. Man konnte oft keine Veranstaltungen mehr durchführen, ohne nicht nachher ebenso lange darüber zu diskutieren, ob das Vorgehen richtig gewesen sei, oder ob man es anders hätte machen können.

Gruppenarbeiten, Podiumsgespräche und Diskussionen sind Kursmethoden, die auch in den "Vortragsreihen für höhere Chefbeamte" angewandt werden.

Eine besondere Schwierigkeit bei methodischen Neuerungen sieht A. darin, dass bis vor kurzem in der Schweiz, im Gegensatz zu Frankreich oder Deutschland, die Weiterbildung des PTT-Personals ganz von der Karrierefrage gelöst war. Das Ziel der Weiterbildungsmöglichkeiten bestand, im Sinne eines klassischen Humanismus, einzig darin, ein Mehr an Bildung für zukünftige höhere Vorgesetzte anzubieten. Als gewisse Kurse zu Bestandteilen von Laufbahnen wurden, "hatten wir Schwierigkeiten, weil die Methoden nicht mehr die gleichen waren". Es musste bedeutend mehr mit Tests, mit Abschlussarbeiten operiert werden. Da diese Leistungen einen direkten Einfluss auf die Laufbahn haben, weil sie bewertet werden, traten auf Seiten der Kursteilnehmer Schwierigkeiten auf. Sie wehrten sich weniger gegen die Prüfungen an sich, als gegen diese Tests. "...sie waren der Meinung, wir sollten auch andere Methoden anwenden." Bisher wurde jedoch noch keine andere Lösung gefunden.

Nach A. gab es bei den Kursleitern keine Schwierigkeiten, als aktive Unterrichtsmethoden eingeführt wurden. "Es wurde durchwe von den Kursleitern begrüsst." Was externe Dozenten angeht "... waren wir sehr flexibel. Wir konnten jedoch nicht einen altbewährten Universitätsdozenten zwingen, von seinem Stil abzukommen. Das war ganz aussichtslos. Wir verlangten es auch gar nicht, weil wir hervorragende Leute hatten. Es ist doch so, dass die modernen Methoden insbesondere von den Jungen getragen werden, und durch die Verjüngung unseres Dozentenkreises verjüngen sich auch die Methoden automatisch."

A. glaubt, dass die PTT in der Auswahl ihrer Dozenten sehr wahrscheinlich eine glückliche Hand hatten.

"Wobei sie sich in Magglingen nicht gleich verhalten wie an der Hochschule, weil das Programm viel gedrängter ist, und sie (die Dozenten) bei uns nicht in eine Organisation eingezwängt sind. Wir lassen ihnen absolut freie Hand. Wir bringen nur Wünsche an."

Diese Wünsche betreffen den methodischen Bereich. Die Lehrinhalte jedoch müssen mit den PTT abgestimmt werden.

Für A. führte die Aenderung im methodischen Bereich dazu, "dass die Leute vermehrt motiviert und aktiviert werden, dass sie mehr aus sich herausgehen, und auch, was bei den Erwachsenen wichtig ist, dass sie das Gefühl haben, nicht nur als Schüler behandelt zu werden. Wir wollten von der traditionellen Ansicht, die man von der Schule hat, abweichen, damit unsere Leute sagen können: 'Es gefällt

uns im Grunde genommen, am Unterricht teilzunehmen.' Ich glaube, in dieser Beziehung ist es uns gelungen. Wir haben eigentlich wenige Teilnehmer, die passiv bleiben."

A. gibt bei dieser Darstellung zu bedenken, dass sie sich nicht auf statistische Angaben stützen kann, sondern auf Gehörtes und selbst Erlebtes zurückgeht. Als weiteres Erfolgskriterium neben erhöhter Motivation und Beteiligung erwähnt er die bessere Ausnützung der Zeit, die grössere Effizienz des Unterrichts. Obwohl zum Beispiel die erhöhte Mitsprache der Teilnehmer mehr Zeit beansprucht, hat sie anderseits den Vorteil, "dass man sich im Unterricht auf das Wesentliche beschränkt".

8.4. Ergänzungen und Stellungnahmen von Vertretern der Organisation

(Dezember 1975)

Die Informanten H. und A. waren mit der vorliegenden Darstellung grundsätzlich einverstanden. Ihre Berichtigungen beinhalten keine eigentlichen Zusätze. Sie wurden alle direkt im Text bereinigt.

D R I T T E R T E I L

SOZIALISATIONSTHEORETISCHE UND BILDUNGSTHOERETISCHE GESICHTSPUNKTE

1. SOZIALISATION ERWACHSENER

1.1. Sozialisation als lebenslanger Prozess

1.1.1. Der Erwachsene als Gegenstand sozialisationstheoretischer und entwicklungspsychologischer Forschung

Der Einbezug des Erwachsenen in die Sozialisationsforschung ist erst neueren Datums. Brim bedauert 1966 in seinem Aufsatz "Sozialisation after Childhood", dass es während eines halben Jahrhunderts intensiver Forschungsarbeit über Kindheitssozialisation "eigentlich so gut wie gar keine Arbeiten über die Sozialisationsvorgänge in späteren Abschnitten des Lebens gegeben" habe (Brim 1974, 1).

Auch heute sind solche Arbeiten weiterhin spärlich. So ist über die sozialisierenden Interaktionen zwischen Erwachsenen in den mittleren Jahren wenig bekannt.[1] "Ebenso wenig gesicherte Informationen gibt es über die Beziehungen zwischen der mittleren und der älteren Generation" (Kohli 1974, 17). Eine gewisse Beachtung fand in der Soziologie der vorher den Anthropologen vorbehaltene Bereich der "Diskontinuitäten im Lebenslauf", der "Uebergangsriten" (zum Beispiel Uebergang von der Schule in den Beruf). Ueber die Betrachtung solcher spezifischer Statusübergänge hinaus führt

---

1) Zugenommen haben etwa psychologische Untersuchungen über kurzfristige Einstellungs- und Verhaltensänderungen Erwachsener im Bereich gruppendynamischer und -therapeutischer Veranstaltungen und Ehe-Untersuchungen (zum Beispiel Betty Meador in Carl Rogers, Encounter-Gruppen, Kindler, München 1974; A.-M. Tausch u.a., Psychische Aenderungen und Gesprächsverhalten in personen-zentrierten Encounter-Gruppen mit Gefängnisinsassen, Richtern, Psychotherapieklienten und Psychologen, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 1975, 22. Jg., Heft 3).

das Laufbahnkonzept[1] (Kohli 1974, 3). Einen wesentlichen Beitrag zur Soziologie der Sozialisation bilden Arbeiten zur beruflichen Sozialisation.[2] Zugenommen haben in der letzten Zeit Forschungsarbeiten zur Soziologie des Alters (zum Beispiel zum Thema des Rückzugs aus dem Erwerbsleben). Eine Soziologie des Erwachsenenalters gibt es dagegen nicht (Kohli 1974, 2). Dies mag unter anderem damit zusammenhängen, dass bis vor kurzem "der Erwachsene als Dauer- und Vollform des Menschseins" galt (Pöggeler 1974, 38) und daher das Interesse der Forscher nicht sonderlich zu reizen vermochte.

Auch in der Entwicklungspsychologie nimmt man noch vorwiegend an, "dass deutlich wahrnehmbare Persönlichkeitsveränderungen nur in Kindheit und Jugend und sodann im hohen Alter vor sich gehen" (Thomae 1974, 14). Obwohl in der internationalen Diskussion und auch bei den internationalen Organisationen der Entwicklungsbiologie und -psychologie "die Entwicklung als ein lebenslanger Prozess der Veränderungen von Strukturen und Verhaltensweisen verstanden wird", bedeutet "Entwicklungspsychologie" für die meisten Autoren der BRD nur "Lehre von den psychischen Veränderungen in Kindheit und Jugend" (ibid.). Diese Einschränkung auf Kindheit und Jugend gilt auch bei zahlreichen Soziologen noch heute für die Interpretation des Begriffs "Sozialisation". Thomae stellt fest, dass nach einer auch wissenschaftlich noch weit verbreiteten Auf-

---

1) "Laufbahnen sind geregelte Folgen von mehreren sozialen Positionen, die durch Uebergänge verknüpft sind" (Kohli 1974, 3). Laufbahnen in einem weiteren Sinn sind lebensgeschichtliche Positionsfolgen (zum Beispiel Kind - Jugendlicher - Erwachsener - Greis), in einem engeren Sinn werden darunter hierarchisch geordnete Folgen beruflicher Positionen verstanden.

2) Die berufliche Sozialisation betrachtet vor allem Sozialisationsprozesse bei der Einführung des einzelnen in berufliche Positionen. Die ersten Forschungsarbeiten über berufliche Sozialisation stammen aus den fünfziger und sechziger Jahren. Die bisher vorliegenden, vor allem amerikanischen Studien erfassen hauptsächlich Sozialisationsprozesse, die sich in Sozialisations-Organisationen, vorwiegend in Universitäten, abspielen (Lüscher 1968, 29 f., 85).

fassung der normale, in einer normalen Situation lebende Erwachsene eine stabile Persönlichkeit besitzt und vorhersagbar, verlässlich, verantwortungsbewusst, bestimmbar und kontrollierbar ist (Thomae 1974, 14). Immerhin wird die These Freuds, der Charakter eines Menschen sei schon mit vier Jahren ziemlich endgültig geprägt, "heute kaum ein Psychoanalytiker mehr aufrechterhalten". Zahlreiche Ergebnisse von Längsschnittuntersuchungen stehen ihr entgegen. So zum Beispiel die Arbeiten von H.E. Jones und J.W. McFarlane, die Personen vom zweiten zum dritten Lebensjahrzehnt beobachteten und starke Veränderungen in der Persönlichkeit feststellten. Es gibt jedoch, zum Teil wegen methodischer Probleme, noch kaum Längsschnittbeobachtungen an dreissig- bis sechzigjährigen Erwachsenen (Thomae 1974, 15).

Thomae, der in den fünfziger Jahren als einer der ersten eine neue dynamische Betrachtung des Erwachsenseins in die moderne Entwicklungspsychologie einbrachte (Pöggeler 1974, 38), kommt in seinem Artikel "Persönlichkeitsänderungen im Erwachsenenalter" zu folgendem Schluss:

"Konstanz und Aenderung der Persönlichkeit sind Probleme einer lebenslangen Entwicklung. Persönlichkeitsänderungen und seelische Krisen sind nicht ausschliesslich auf Kindheit, Jugend und drittes Lebensjahrzehnt oder das Lebensende zentriert. Andererseits ist auch die Annahme einer absoluten Konstanz der Persönlichkeitseigenschaften im mittleren Erwachsenenalter zu korrigieren" (Thomae 1974, 16).

Die relativ spät durch Soziologie und Psychologie erfolgte Entdeckung des Erwachsenen als "veränderliches und veränderbares System" hängt vermutlich damit zusammen, dass infolge des beschleunigten sozialen, kulturellen, wirtschaftlichen und technologischen Wandels, aber auch infolge der steigenden Lebenserwartung das "lebenslange Lernen" und damit die lebenslange Lernfähigkeit des Menschen an Bedeutung gewannen.

1.1.2. Umschreibungen von Sozialisation Erwachsener

Da, wie eingangs erwähnt, Erwachsenensozialisation ein wenig erforschtes Gebiet ist, gibt es nur wenige Definitionen von Sozialisation, die ausschliesslich Erwachsenensozialisation umschreiben oder Erwachsenensozialisation explizit als Teil einer lebenslangen Sozialisation begreifen. Nach Hartmann ist Sozialisation fraglos ein lebenslanger Prozess, da sich "Aufgaben der Sozialisation in allen Phasen und Bereichen des Lebenszyklus stellen" (Hartmann 1974, 126).[1] Von einer Sozialisation, die "niemals total und niemals zuende" ist, sprechen auch Berger/Luckmann (Berger/Luckmann 1972, 148). "Ihre Intensität und Reichweite nehmen im normalen Lebenslauf nur nach der frühen Kindheit ab." Während primäre Sozialisation den Prozess beschreibt, "in dem das Kind zur Teilhabe an der Gesellschaft heranreift", sind sekundäre Sozialisation "alle weiteren Vorgänge, die das Individuum in eine spezielle soziale Welt einführen" (Berger/Berger 1976, 53). Berger/Luckmann nennen sekundäre Sozialisation auch Internalisierung von "Subwelten"[2], deren Reichweite und Eigenart von der Art und dem Grade der Differenziertheit der Arbeitsteilung und der entsprechenden gesellschaftlichen Verteilung von Wissen bestimmt werden (Berger/Luckmann 1972, 148).

---

1) Frey, der je nach Phase im Lebenszyklus wechselnde Schwerpunkte sieht, unterscheidet zum Beispiel folgende Rollen: "Initiationsrollen", das heisst die an die familiale Sozialisation anschliessende Einführung in Spielgruppen, Schulen, Ausbildung; beim Lebenszyklus weiter Fortgeschrittener "Erwachsenenrollen" in Beruf, Ehe, Familie, Oeffentlichkeit etc. und unter Aelteren "Rückzugsrollen und "Repräsentationsrollen" (H.-P. Frey, Theorie der Sozialisation, zit. in Hartmann 1974, 142 f.).

2) Berger/Luckmann gehen davon aus, dass jede "Wirklichkeit" durch gesellschaftliches, der individuellen Erfahrung vorgegebenes Wissen konstruiert wird. "Die 'Subwelten', die mit der sekundären Sozialisation internalisiert werden, sind im allgemeinen partielle Wirklichkeiten im Kontrast zur 'Grundwelt', die man in der primären Sozialisation erfasst." Es sind mehr oder weniger kohärente Wirklichkeiten mit normativen, kognitiven und affektiven Komponenten (Berger/Luckmann 1972, 148).

Aehnlich wie Berger/Luckmann versteht Habermas sekundäre Sozialisation als den Vorgang, in dem "ein prinzipiell schon handlungsfähiges Subjekt neue Rollen hinzulernt" (Habermas 1970, 370). Was diese Autoren als "sekundäre Sozialisation" bezeichnen, nennt Wheeler "entwicklungsmässige Sozialisation" oder "weitere Sozialisation" (Wheeler 1974, 71). Sie umfasst alle Sozialisationsphasen, die auf die primäre Sozialisation folgen, und somit auch die Erwachsenensozialisation.

Mit der Umschreibung "Hinzulernen neuer Rollen" findet bereits eine Einengung der Bedeutung der sekundären Sozialisation und damit der Erwachsenensozialisation statt. Sie wird, ausgenommen vielleicht bei Hartmann, nicht als einheitlicher, der Primärsozialisation ebenbürtiger Prozess verstanden, sondern als ein Bündel mehr oder weniger parallel oder gestaffelt laufender Teilprozesse, die nur Teilaspekte der Gesamtpersönlichkeit zu berühren scheinen. Schmitz verwendet für Erwachsene zum Beispiel die Ausdrücke "professionelle" und "politisch-kulturelle Sozialisation". Mit "professioneller Sozialisation"bezeichnet er jene Bildungsprozesse, "die der Entwicklung eines beruflichen Spezialwissens und dem Erwerb entsprechender Zertifikate dienen, durch die sich die Teilnehmer Chancen für auf dem Arbeitsmarkt vorhandene Berufspositionen sichern können". Bei der "politisch-kulturellen Sozialisation" handelt es sich hingegen um Bildung, die von der Berufsrolle der Teilnehmer weitgehend gelöst ist und Bestandteile einer ausserberuflichen Erwachsenenrolle bildet (Schmitz 1975, 76 ff.).

Zum Schluss seien zwei weitere Sozialisationsbegriffe erwähnt, die ebenfalls mit "Erwachsenensozialisation" beziehungsweise "sekundärer Sozialisation" in Beziehung stehen, nämlich "antizipatorische Sozialisation" und "Resozialisation".

Merton verwendet "antizipatorische Sozialisation" im Rahmen seiner Bezugsgruppentheorie. Er versteht darunter den Erwerb von Werten und Orientierungen für antizipierte, zukünftige Positionen. "Antizipatorische Sozialisation findet in jeder Position statt,

die durch sozial geregelte Muster mehr oder weniger zwingend einer andern vorgeschaltet ist" (Kohli 1974, 14). Beispiele antizipatorischer Sozialisation aus dem Bereich der Eb wären berufsbegleitende, einem beruflichen Aufstieg notwendig vorausgehende Kaderschulungskurse, Veranstaltungen zur Vorbereitung auf das Pensionierungsalter oder Säuglingspflegekurse für werdende Eltern. Die Definition von Wheeler setzt den Akzent etwas anders. Er beschreibt "antizipatorische Sozialisation" als eine Periode, "in der das Individuum lernen soll, wie es draussen zu handeln hat ohne die direkte Hilfe und Unterstützung der Mitglieder der Organisation". Wheeler denkt dabei vor allem an Insassen geschlossener Anstalten (Wheeler 1974, 99). Von antizipatorischer Sozialisation in einem ähnlichen Sinn kann zum Beispiel dann in der Eb gesprochen werden, wenn Kursteilnehmer auf innovative Funktionen in ihrer realen beruflichen, politischen oder privaten Umwelt vorbereitet werden. Dazu gehören zum Beispiel auch Massnahmen gegen "Realitätsschocks", die vor allem nach stark "teilnehmerzentrierten", auf Beziehungsprobleme ausgerichteten Kursveranstaltungen auftreten können.

"Resozialisation" hat nach Wheeler den Zweck, "irgendwelche Mängel der frühen Sozialisation auszugleichen oder zu korrigieren" (Wheeler 1974, 71). Das Korrekturmoment spielt auch bei Berger/Luckmann die zentrale Rolle im Begriff. Sie sehen in der Resozialisation eine Parallele zur Primärsozialisation, weil in ihr radikal neue Wirklichkeitsakzente gesetzt werden müssen. Dies bedingt wie in der Primärsozialisation für den Sozialisanden eine "besonders affektgeladene Identifikation" mit dem sozialisierenden "Personal" (Berger/Luckmann 1972, 168). Als weiteres Merkmal der Resozialisation erwähnen Berger/Luckmann die Tendenz der Sozialisanden, die Vergangenheit umzudeuten und der gegenwärtigen Wirklichkeit anzupassen, während in der sekundären Sozialisation die Gegenwart so interpretiert wird, "dass sie in kontinuierlicher Beziehung zur Vergangenheit steht, wozu dann Transformationen, die tatsächlich zustandegekommen sind, verkleinert werden" (Berger/Luckmann 1972, 174). Allerdings räumen sie ein, dass in der Praxis

zwischen Resozialisation und sekundärer Sozialisation viele Zwischentypen bestehen. Beispiele für solche Mischformen von gleichzeitig gegenwarts- und vergangenheitsorientierter Reinterpretation der persönlichen Biographie finden sich bei Teilnehmern der Eb. Man kann sich sogar fragen, ob diese Mischformen nicht die Mehrheit der Sozialisationsprozesse beziehungsweise der Lernprozesse[1] Erwachsener betreffen (vergl. S. 146 und 195).

1.2. Sozialisation als Lernprozess

1.2.1. Sozialisation und Lernen

Aus einigen der angeführten Definitionen von Sozialisation geht die direkte Beziehung wenn nicht gar Uebereinstimmung zwischen Sozialisation und Lernen hervor. Sozialisation kann gewissermassen mit "Sozialem Lernen im weitesten Sinn" gleichgesetzt werden. Solches Lernen wird von den Erziehungswissenschaften als langfristige, erfahrungsbedingte Verhaltensänderung auf der kognitiven, affektiven und psychomototischen Verhaltensebene verstanden (Siebert 1974, 10 f.).

Zur Erklärung des menschlichen Lernvorganges gibt es verschiedene Theorien. Einige davon seien hier kurz skizziert.

Die biologistische Auffassung (Scheler, Gehlen, Eibl-Eibesfeldt) geht davon aus, dass sich Lernprozesse an eine "natürliche", biologisch bedingte "Reifung des psychischen Apparats anschliessen" oder als neurophysiologische Erscheinungen, als Leistungen des

---

1) Die Begriffe "Lehrender/Lernender" werden hier im weiteren synonym mit "Sozialisator/Sozialisand" gebraucht. - "Es hat sich eingebürgert, die Sozialisationsforschung (die heute von Teilen der Psychologie, der Pädagogik und der Soziologie getragen wird) als Bildungsforschung zu bezeichnen, sofern sie sich mit denjenigen Prozessen der Persönlichkeitsgenese befasst, die in mehr oder weniger formal organisierten gesellschaftlichen Erziehungseinrichtungen ablaufen. Die Bildungsforschung ist in diesem Verständnis ein Anwendungsbereich der Sozialisationsforschung" (Hurrelmann 1973, 18 f.).

Hirns (Wazuro, Fischel) anzusehen sind (Brandenburg 1974, 15 f.). Diese Erklärungen genügen jedoch nur für einen geringen Teil der menschlichen Verhaltensänderungen.

Psychologische Lerntheorien erklären Verhaltensänderungen durch die Konditionierung von Reaktionen vor allem mittels Belohnung und Strafe. Pawlow und Becherew, Vertreter der "klassischen Konditionierung", experimentierten bei Tieren und Menschen mit bedingten Reflexen (Reaktionen). Pawlow ist der Auffassung, dass jedes Verhalten - im wesentlichen auch das menschliche Lernen - "in der Wurzel ein bedingter Reflex ist" (Verres-Muckel 1974, 25). Watson wandte die Methode der klassischen Konditionierung auf das menschliche Versuchsfeld an. Er bot der Versuchsperson (Kind) wiederholt eine zuerst nicht mit Angst besetzte weisse Ratte (neutraler Stimulus) dar und erzeugte dabei jedesmal einen angsterzeugenden Lärm (unkonditionierter, angstauslösender Stimulus). Dies löste schon nach einigen Versuchen beim Kind Angst aus (konditionierter Reflex) und verlieh der Ratte angstauslösende Stimulusqualität. Wie an dieser konditionierten Furchtreaktion gezeigt werden kann, "dürfen zahlreiche emotionale Reaktionen auf jeweils bestimmte Objekte als 'gelernt' aufgefasst werden"(ibid., 26). Sie können sich auch auf Objekte generalisieren, die dem ursprünglich furchtbesetzten Objekt in irgend einer Weise ähnlich sind. Es lässt sich jedoch auch eine "Gegenkonditionierung" erreichen. Dies geschieht, "wenn man behutsam den jeweils angstbesetzten Stimulus sukzessive mit lustvoll besetzten Situationen 'paart'". Solche und ähnliche Mechanismen werden auch zur Verhaltensmodifikation Erwachsener angewandt (ibid., 27).

Die instrumentelle (operante) Konditionierung wird von Thorndike, Hull und Skinner vertreten. Thorndike erprobte mit Tieren das "Lernen durch Versuch und Irrtum mit zufälligem Erfolg". In seinem "Belohnungsgesetz" (1932) heisst es, "dass eine belohnte Verbindung (Reaktion auf Reiz) immer beträchtlich verstärkt wird, dass dagegen bei Bestrafung nur eine geringe oder keine Schwä-

chung eintritt" (Verres-Muckel 1974, 28 f.).

Skinner beschäftigt sich mit Verhalten, das ohne Stimulus (Reiz) auftritt (operantes Verhalten). Er geht davon aus, dass der Organismus am Erfolg lernt. Er "lernt", dass sein Verhalten zu einer Verstärkung führt und wird daher das verstärkte Verhalten künftig häufiger wiederholen. Gerade in der Eb zeigt sich jedoch häufig das Problem, dass sich lernhemmende Einstellungen und Verhaltensweisen aufgrund früherer Verstärkungen im Denk- und Verhaltensrepertoire verfestigt haben. Skinner entwickelte eine operante Verhaltenstheorie, das "programmierte Lernen", in der Verstärkung (Belohnung) von aussen den Lernprozess konditioniert. Der Lernende wird hier für jeden einzelnen "richtig" absolvierten Lernschritt systematisch verstärkt (ibid., 30 f.). Zusammenfassend kann zu den verschiedenen psychologischen Lerntheorien, die sich vor allem auf Laborversuche mit Tieren und Menschen abstützen, gesagt werden, dass sie nicht ausreichen, um die komplexen menschlichen Lernvorgänge in einem sozialen Feld zu erklären. Sie verbinden zudem Lernmotivation einseitig mit dem Wunsch nach Belohnung. Beim programmierten Lernen, dessen Bedeutung sicher für viele, zum Beispiel technische Bereiche nicht zu unterschätzen ist, zeigt sich die Gefahr, "erwünschte", eventuell "konforme" Antworten zu verstärken und zu verbreiten und schöpferisches Denken beziehungsweise kreatives Lernen einzudämmen.

Ein anderes Ansatz erklärt Lernen durch Identifikation, das heisst durch Nachahmung und Einfühlung. Solche Lernprozesse ergeben sich, indem Verhaltensvorbilder beobachtet und zum Teil nachgeahmt werden (Aebli 1970, 165.). Das Moment der Imitation ist für Brim zentral. Brim unterscheidet im Rahmen des Sozialisationsprozesses (in Anlehnung an G.H. Mead) verschiedene Arten von Lernen, über die "die Rollenanforderungen der Gesellschaft zum Bestandteil der Person gemacht und realisiert" werden:

- Der einzelne (Ego) erlernt als Folge von Interaktion nicht nur seine eigenen Reaktionen, sondern auch diejenigen der Interaktionspartner (Alter).

- Ego übernimmt in "bewusster Nachahmung" (durch "Modellieren") Verhaltenselemente von Alter, die sich erfolgreicher als seine eigenen erweisen.
- In einem dem genannten vergleichbaren, jedoch komplexeren Prozess geht Ego, der die Handlungsweisen von Alter in sein Repertoire aufgenommen hat, bei der Lösung von Problemen nach der "trial and error" Methode vor. Er wendet bewusst oder unbewusst übernommene Verhaltenselemente von Alter an, die, falls sie erfolgreich sind, in zukünftigen ähnlichen Situationen seine bisherigen eigenen Verhaltensmuster verdrängen (Brim 1974, 10).

Eine weitere Theorie des Lernens, Lernen durch Einsicht, geht davon aus, dass Probleme nicht mechanisch zu lösen, sondern einsichtig zu machen sind (Bergius 1970, 247). Dieser gestaltpsychologische Lernansatz richtet sich gegen die behaviouristische Lernauffassung. "So hebt Koffka (1925) beispielsweise hervor, dass erfolgreiches Lernen nicht deshalb zustande komme, weil es 'verstärkt' werde, sondern weil zielgerichtetes Verhalten zur 'Einsicht' in die funktionalen Zusammenhänge (Gestalt-Zusammenhänge eines Ganzen) führe, die zur Lösung einer Aufgabe notwendig sind" (Verres-Muckel 1974, 33). Aebli unterscheidet zwischen "Lernen als Differenzierung" und "Lernen als Aufbau". Während beim "Lernen als Differenzierung" das Ausgangsverhalten (Handlungsmuster und Denkstrukturen) problembezogen artikuliert und differenziert werden, geschieht beim "Lernen als Aufbau" die Integration von bisher unverbundenen Verhaltenselementen zu einem höheren Ganzen (Aebli 1970, 160 f.). Problemlösendes Denkenlernen unterscheidet sich von einem wesentlich auf Versuch und Irrtum fortschreitenden Lernverhalten durch das Erlernen formal optimaler Lösungsstrategien (Duncker 1935, Bruner u.a. 1956, Bergius 1964) für die Bewältigung einer Aufgabe (Riedel 1970, 478). Mit der Auffassung von Lernen als Befähigung zur Problemlösung ist zum Teil die Sichtweise verbunden, dass "zum Hauptinhalt des Verhaltens ... nunmehr Handlungen (werden), die bewusstgewordene Ziele realisieren" (Leontjew, zit. in Verres-Muckel 1974, 22).

Auf das Lernen Erwachsener im psychoanalytischen Sinn soll hier nicht näher eingegangen werden.

Impulse zur Uebernahme neuer Einstellungs- und Verhaltensmuster können oft von Konfliktsituationen ausgehen, wie sie zum Beispiel in Phasen persönlicher oder beruflicher Umorientierung auftreten. So müssen sich zum Beispiel zahlreiche Frauen im Verlauf ihres Erwachsenenlebens von der ursprünglichen Vorstellung einer ausschliesslich innerfamiliären Rolle "auf die Beanspruchung beruflicher Selbständigkeit, wirtschaftlicher Unabhängigkeit umstellen".[1)] Aehnliche Rollenprobleme stellen sich bei Angehörigen bestimmter zurückgehender Berufszweige (zum Beispiel der Landwirtschaft) oder bei älteren Menschen. Für die wechselnden Verhaltensanforderungen im Alltag fehlen ihnen die wirksamen Muster. Da sie jedoch ihre Lernphase mit dem Jugendalter als abgeschlossen betrachten, versuchen sie nicht, Konflikten, die mit solchem Rollentransfer verbunden sind, durch Weiterlernen zu begegnen (Prokop/Geissler 1974, 17 f.).

Aelterwerden ist jedoch mit Hinzulernen und Verlernen verbunden. "Uebernimmt der einzelne eine neue Rolle, so muss er in der Regel jene Dinge, die die Rolle von ihm abverlangt, schnell erlernen, oder er muss, falls er in seiner alten Rolle verbleibt, bereit sein, sich an die Umformungen seiner Rolle anzupassen. Diese Anpassung vollziehen wir zumeist, ohne darüber konkret zu reflektieren und ohne zu wissen, wie man darüber reflektiert" (Edström 1973, 91). Das Moment des Rollenwechsels, in dem die Motivation, Fähigkeiten und Kenntnisse zu erwerben, besonders ausgeprägt ist, bezeichnet Kidd "the teachable moment", den lernbereiten Augenblick (Kidd 1959, 47 f.). An solchen "Bruchstellen in der subjektiven Biographie" kann es zu Neuinterpretationen von Werten und zu "Teilinterpretationen vergangener Ereignisse und Personen vergange-

---

1) "Als lebenslange Aufgabe des Rollenlernens wird übereinstimmend die Belastung der Frauen in der modernen Gesellschaft angesehen, die sich aus dem Zwang zum Erwerb neuer Verhaltensmuster gegenüber den traditionellen geschlechtsspezifischen Rollenklischees ergibt, auf die hin Mädchen meist erzogen werden. Die dabei anstehenden Lernaufgaben machen die Forschungsberichte des Deutschen Jugendinstituts München deutlich. Vergl. G. Reitz, 1973; E. Thumm, 1972" (Prokop/Geissler 1974, 18).

ner Signifikanz" kommen. Da Vergessen nicht leicht ist, kann "eine radikale Neuinterpretation des Sinns vergangener Ereignisse oder Personen für die eigene Biographie nötig" werden (Berger/Luckmann 1972, 171). "Resozialisation ...", aber auch Erwachsenensozialisation, "... beinhaltet nicht nur das Lernen von neuen Dispositionen, sondern ebenso zentral das Verlernen der alten. ... auch für das Verlernen sind Sozialisationsprozesse nötig" (Kohli 1974, 20). Tietgens/Weinberg sehen im Umgang mit der eigenen Biographie die Grundlage und den Spielraum für die Flexibilität erwachsener Menschen. Jede Lebensphase hinterlässt Nachwirkungen (Tietgens/Weinberg 1971, 60).

Unter die bisher beschriebenen Lernprozesse lassen sich sowohl formelles, organisiertes Lernen wie informelles, spontanes, beiläufiges oder sogar unbewusstes Lernen subsummieren. Solche Prozesse im Erwachsenenalter, in denen der Mensch nicht oder nur teilweise bewusst die Rolle des Sozialisanden beziehungsweise des Lernenden spielt, sind Sozialisation in eine Berufsrolle am Arbeitsplatz (nach der Berufsausbildung), Sozialisation in die Elternrolle durch Geburt, Adoption oder Annahme eines Kindes, Sozialisation in die Subkultur eines Vereins, einer politischen Gruppe, eines Freundeskreises oder auch Sozialisation durch Massenmedien.

Da sich die vorliegende Studie mit organisierter Eb beschäftigt, beschränkt sie sich vorwiegend auf Aspekte der Erwachsenensozialisation, die organisiertes Lernen betreffen. Organisierte Lernprozesse beeinflussen aber auch das informelle Lernen.

Brandenburg warnt davor, den Begriff "Lernerfolg" auf das einzugrenzen, was in Testsituationen messbar ist. "Eine solche operationale Fassung des Begriffs würde ausser Acht lassen, dass sich durch den Umgang mit einem Lerngegenstand Interessen, Gewohnheiten, Urteilsfähigkeiten etc. herausbilden, die in Tests nicht voll reproduziert werden können. Aehnlich unterscheiden Erlebach, Ihlefeld und Zehner (1965) von dem direkten ein indirektes Lernen, das zu zunächst unbeabsichtigten Kenntnissen und Fertigkeiten führt

(Bergius 1964, 'inzidentelles Lernen', ähnlich Rubinstein 1958.) Das indirekte Lernen, das sich als Nebenrprodukt der primär intendierten Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand einstellt, kann sich mit einem grossen Mass an Aufmerksamkeit vollziehen und zu einem starken Lerneffekt führen (Lompscher 1966, Sintschenko und Smirnow, zit. nach Rubinstein 1958, Dobryn, zit. nach Lompscher 1966, Blüher 1962 u.a." (Brandenburg 1974, 15).

1.2.2. Das Lernen Erwachsener und Erwachsenenbildung

Von den zahlreichen Definitionen zum Lernen Erwachsener seien hier drei, alle aus dem Jahr 1972, angeführt. Die beiden ersten stammen von Theoretikern der Eb und legen Gewicht auf die Merkmale "organisiert" und "zielgerichtet".

"Eb meint (demzufolge) den institutionalisierten Prozess des Einwirkens auf Erwachsene zum Zwecke grösserer Befähigung" (Knoll 1972, 14), und "Eb ist die organisierte, zielgerichtete Fortsetzung des Lernprozesses neben oder nach einer Berufstätigkeit (Siebert 1972, 10).

Die dritte Umschreibung stammt aus dem Protokoll der Dritten Internationalen Konferenz über Eb in Tokio, 1972. Sie geht von der selbstverständlichen Annahme einer "lebenslangen" Bildung aus und propagiert organisierte Eb-möglichkeiten für alle:

"Die Eb bildet einen integralen Teil der lebenslangen Bildung; sie ist untrennbar mit der Zielsetzung verbunden, die Bildungsmöglichkeiten für alle auszuweiten. - Bildung ist der Weg, durch den jeder die Kenntnisse erwerben kann, die für das Verständnis der und für die Teilnahme an der gesellschaftlichen Veränderung sowie für die Verbesserung der Qualität des Lebens notwendig sind."

1.2.3. Exkurs: Education Permanente

Die wohl früheste Quelle für das Programm einer "éducation permanente" ist Concordets "Bericht und Entwurf einer Verordnung über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens"

aus dem Jahre 1772, in der Bildungstheorie und gesellschaftlicher Entwicklungsprozess systematisch verbunden werden (Heydorn 1972, 29). Er enthält folgenden Passus:

"Wir haben schliesslich darauf geachtet, dass der Unterricht die Individuen nicht in dem Augenblick preisgeben darf, in dem sie die Schule verlassen; dass er vielmehr alle Altersstufen umfassen muss, dass es keine gibt, in der zu lernen nicht nützlich und möglich ist; und dass dieser Sekundarunterricht umso notwendiger ist, je engere Grenzen dem Unterricht in der Kindheit gezogen waren. Gerade hier liegt einer der Hauptgründe für die Unwissenheit, in die die armen Klassen der Gesellschaft heute gestossen sind; die Möglichkeit, einen Anfangsunterricht zu erhalten, fehlt ihnen nicht weniger als die, seine Vorteile zu bewahren" (Hausmann 1972, 16).

Im 20. Jahrhundert, während der ersten Jahre nach der Gründung der Sowjetrepubliken, unterstreicht Lenin die Notwendigkeit, die gesamte erwachsene Bevölkerung zur sozialen Verantwortung zu erziehen, und 1919 hält im Bericht des Aufbauministeriums der Ausschuss für Eb in Grossbritannien fest, dass alles Lernen "notwendig als auch lebenslang sein müsse" (Knoll, Hrsg., 1972, 27).

In Frankreich verstärken sich Bemühungen um eine "éducation permanente" in Verbindung mit der Eb-bewegung "Peuple et Culture", die nach dem zweiten Weltkrieg einsetzt. Sie entwickelt unter anderem die Methode der "Animation"[1]. Die "Groupe d'Etudes et de Recherche pour l'Education des Adultes" (GEREA) und das "Institut National pour la Formation des Adultes" (INFA) in Nancy beeinflussen seit 1960 entscheidend die Einbringung des Konzepts der "éducation permanente" in den Europarat. Die GEREA legt 1961 eine erste

---

1) Durch "Animation" sollen Erwachsene (aber auch Jugendliche und Kinder) in die Lage versetzt werden, ihre eigenen Bedürfnisse, Fähigkeiten und Möglichkeiten zu entdecken und aus eigenem Antrieb (zum Teil mit Hilfestellung durch den Animator) Veränderungen auf der persönlichen, sozialen und strukturellen Ebene anzustreben.

"Charte de l'éducation permanente" vor (Hausmann 1972, 18). 1969 erscheinen im Bulletin des Europarates Auszüge aus neun Studien über Ziele, Methoden und Organisation einer "éducation permanente". Darin wird die éducation permanente als ein "Agens des Wandels" verstanden, das zur Mutation vorab im Bereich der Eb, dann aber auch der institutionalisierten schulischen Erziehung führen und zur Konstruktion eines neuartigen Gesamtsystems der Erziehung nötigen wird."

Während in der von den Vereinten Nationen erklärten ersten Entwicklungsdekade der sechziger Jahre Bildung vor allem als wirtschaftspolitischer Faktor im Vordergrund steht, ersetzen 1971 zu Beginn der zweiten Dekade vermehrt qualitative Gesichtspunkte den früheren, vorwiegend mit quantitativen Daten argumentierenden bildungsökonomischen Ansatz. "Das demokratische Prinzip der gleichen Bildungschancen für alle sollte entschiedener mit dem kulturellen Postulat einer inhaltlichen Modernisierung des Bildungswesens gekoppelt werden." Unter den zwölf Prioritäten, die den Mitgliedstaaten der UNESCO vorgeschlagen werden, betrifft die zehnte das Konzept einer "life-long integrated education", beziehungsweise "éducation permanente". In der UNESCO-Studie "Eine Einführung in die Permanente Erziehung", die 1970 zum Internationalen Erziehungsjahr herausgegeben wird, wird im Gedanken der éducation permanente eine grundsätzliche Veränderung des herkömmlichen Verständnisses von Erziehung und der Beginn einer neuen Erziehungshaltung gesehen.

Die verschiedenen Empfehlungen des Europarates, der OECD und der UNESCO schlagen als organisatorisches Muster für die Verwirklichung der éducation permanente ein flexibles "Units-Credit-System", beziehungsweise ein "Baukastensystem" vor. Dazu gehören "die Entwicklung neuer Curricula, die Umsetzung der curricularen Einheiten in kursartige Lernsequenzen (für die multimediale Pakete von Lernhilfen zu schaffen sind), die Erarbeitung neuer unterrichtstechnologischer Verfahren und der Aufbau eines Netzwerks multifunktio-

naler didaktischer Beratungs- und Bewertungsdienste". Die Innovationen, die zuerst im tertiären und quartiären Bereich angesetzt werden, sollen allmählich das ganze Bildungwesen umfassen und die Institution Schule durch flexible Organisationsmechansimen ablösen (Hausmann 1972, 9 ff.).

Neben den bereits genannten internationalen Organisationen Europarat und UNESCO ist auch das Zentrum für Bildungsforschung und Innovation der OECD (Centre for Educational Research and Innovation, CERI) zu erwähnen. Mit der Neuschaffung des Begriffs "Recurrent Education"[1] versucht die OECD, der Idee des lebenslangen Lernens eine bildungsplanerische, wirtschafts- und gesellschaftspolitisch orientierte Verwirklichungsstrategie zugrundezulegen.

1.3. Sozialisation und Gesellschaft

1.3.1. Sozialisation als zweiseitiger Prozess

Stand vorhin der "Sozialisationsprozess" als "Lernprozess" im Zentrum der Betrachtung, liegt hier der Hauptakzent auf dem Begriff der "Interaktion". Berger/Luckmann sehen die fundamentale Erfahrung, die ein Individuum vom anderen macht (und damit das Erfahren dessen Erfahrungen von der Wirklichkeit) in der Begegnung von Angesicht zu Angesicht. Sie nennen diese Situation den Prototyp der gesellschaftlichen Wechselbeziehung, von der jede andere Interaktionsform abgeleitet ist[2] (Berger/Luckmann 1972, 31). Den gleichen Gedanken drückt Goffman so aus: "Nichts scheint ein wir-

1) OECD/CERI (Hrsg.),D. Kallen, J. Bengtsson und A. Dalin (Verfasser), Recurrent Education, A strategy for Lifelong Learning, Paris 1973, ausserdem Rekurrente Bildung in der Schweiz (opus cit.).

2) In der Eb sind zum Beispiel Paarübungen, Gruppenarbeiten und zum Teil Vortragsveranstaltungen solche Prototypen der Interaktion, während Fernstudiengänge, programmiertes Lernen oder Sozialisation durch Massenmedien zu den "abgeleiteten Interaktionsformen" gehören.

kungsvolleres Agens zu sein, als eine zweite Person, um eine Welt für jemanden lebendig zu machen oder um durch einen Blick, eine Geste, eine Bemerkung die gewohnte Realität zusammenschrumpfen zu lassen" (Goffman 1961, 41).

Die Interaktion zwischen zwei Personen lässt wohl keinen der Beteiligten unbeeinflusst, selbst dann, wenn ein starkes Machtgefälle zwischen Sozialisator und Sozialisand besteht. Die Tatsache einer wechselseitigen Beeinflussung im Sozialisationsprozess wird in vielen neueren Veröffentlichungen hervorgehoben.[1] Aufgrund empirischer Untersuchungen werden in den letzten Jahren Vertretbarkeit und Nutzen der Zweiseitigkeitsbetrachtung in der Sozialisation selbst für Sozialisationsverhältnisse proklamiert, in denen auf den ersten Blick eine betont einseitige Beeinflussung vorzuliegen scheint (zum Beispiel Eltern-Kind).[2] Hartmann meint sogar, dass sich diese Ansicht in den letzten Jahren definitiv durchgesetzt habe (Hartmann 1974, 151). 1969 beschreibt Goslin Sozialisation als zweiseitigen Prozess und Berger/Berger nennen ihn einen "Formgebungs- und Bildungsprozess" unter der Bedingung, sich Sozialisation auf keinen Fall als einseitigen Prozess vorzustellen. "Denn Sozialisation ist insofern ein reziproker Prozess, als nicht nur der Sozialisierte, sondern auch der Sozialisator von ihr betroffen wird" (Berger/Berger 1976, 45).

Es lässt sich kaum feststellen, ob Theorie, Ideologie oder Empirie den grössten Anteil an der Verbreitung des Zweiseitigkeitsgedankens haben. Hartmann glaubt, dass günstige Bedingungen für Zweiseitigkeit erst in neuerer Zeit entstanden sind. Dies sind zum Beispiel die systematische Verunsicherung der Sozialisatoren durch Unbeständigkeit und Ungewissheit ihres angeblich überlegenen Sachver-

---

1) Zum Beispiel D.A. Goslin, Introduction, in Handbook of socialization theories and research, Chicago, 1969, 1-21, und U. Bronfenbrenner, A theoretical perspective for research on human development, in H.-P. Dreitzel, Childhood and Socialization, New York, 1973, 337-363.

2) Vergl. zum Beispiel Gordon T., Familienkonferenz, 1972.

standes, die moralische Diffamierung faktischer Informationsvorsprünge, der systematische Abbau der Sanktionsgewalten durch den Entzug von Disziplinarrechten und die wirksame Verbreitung von Ideologien, die Gewaltlosigkeit und Verpflichtung zur Förderung und Entwicklung anderer verbindlich machen, denen Unantastbarkeit und eigene Wertigkeit zugesprochen werden. "Auf Seiten der Sozialisanden ist der Anspruch geweckt worden, die blosse Empfängerrolle aufgeben zu dürfen zugunsten einer Rolle, in der der Sozialisand wählerisch sein darf,in der er sich sogar bestimmten Beeinflussungen entziehen, wenn nicht seinen Sozialisator einseitig beeinflussen kann" (Hartmann 1974, 153). Frey stellt fest, dass jede Person stets beide Funktionen in sich vereinigt. Sie kann zu verschiedenen Zeitpunkten gegenüber verschiedenen Partnern einmal Sozialisator und einmal Sozialisand sein oder als Sozialisand während einer unmittelbar ablaufenden Sozialisationssequenz den Sozialisator zu beeinflussen suchen (Frey, zit. in Hartmann 1974, 154).

Zweiseitigkeit kann jedoch nicht überall im gleichen Mass erwartet werden, da das Uebergewicht des Informationsvorsprungs und der Herrschaftsmacht des Sozialisators so gross sein kann (zum Beispiel Massenmedien), dass der Zweiseitigkeitscharakter wegfällt (Hartmann 1974, 154). Dies gilt wohl vor allem für "abgeleitete Interaktionen" (S. 151).

In der Erwachsenensozialisation sind Möglichkeiten für einen gleichgewichtigen Wechseleinfluss vor allem in der Eb vorhanden. Hier kann unter Umständen der institutionell exponierte Rollenträger (Dozent, Leiter, Animator) sich darauf beschränken, den Lernprozess einzuleiten und anschliessend seine leitende Funktion an die Teilnehmer abzugeben. Im Lernprozess können alle Beteiligten, Lehrende und Lernende, potentiell die gleiche Position einnehmen. Dadurch werden Erfahrung, Wissen und Ideen jedes einzelnen nutzbar. Prokop/Geissler stellen bei Teilnehmern von Eb-Veranstaltungen jedoch oft ambivalente Haltungen gegenüber dem Leiter fest. Sie sehen sie als Indiz für verinnerlichte Erwartungshaltungen,

die bewusste Absichten und Ziele unterlaufen (zum Beispiel Wunsch zur Eigeninitiative) und Aktivitäten vom Leiter erwarten. Diese verinnerlichte Erwartungshaltung besteht im komplementären Sinn auch beim Leiter, der bei gewissem Erwartungsdruck dafür sorgt, dass "es voran geht". Leicht hat er die Initiative wieder an sich genommen, bevor die andern Gruppenmitglieder ihre Möglichkeiten zu Initiativen realisieren können. Um dem entgegenzuwirken, wird sich der Leiter "zunehmend auf die Rolle des Sachverständigen zurückziehen, der seine Beratung, seine Hinweise und Empfehlungen bei Bedarf der Gruppe auf deren Anforderungen zur Verfügung stellt. Dies wird sich nur in einem wechselseitigen Lernprozess aller Beteiligten einspielen können" (Prokop/Geissler 1974, 73 f.). Ein solcher Lernprozess fällt mit einem zunehmenden Prozess der Rollendifferenzierung zusammen. Solche Positions- und Rollendifferenzierungen sind keine konfliktfrei ablaufenden Interaktionsprozesse. "Eigenaktives Handeln eines Interaktionspartners in einer Lerngruppe konfligiert potentiell immer mit den Eigenaktivitäten anderer ... Dies kann als Lernchance genutzt werden, wenn die Offenheit einer solchen Situation nicht allzu sehr als Bedrohung erlebt wird, sondern als Möglichkeit, Rollenrelationen neu festzulegen ... Dazu bedarf es oftmals der gezielten Manifestation latenter Konflikte, speziell solcher, die auf der Beziehungsebene[1)] der Kommunikation vorhanden sind" (ibid., 37).

Der Verlauf eines Kommunikationsprozesses hängt sowohl vom Status wie von der meist damit verbundenen sprachlichen Ausdrucksfähigkeit der Teilnehmer ab. Sprache wird zum Medium der Verteilung von Macht- und Herrschaftschancen (Krysmanski 1971, 110). Betrachtet man Sozialisation als diskursiven Prozess zwischen Sozialisator und

---

1) Jede Mitteilung enthält Information und einen Hinweis, wie der Sender sie vom Empfänger verstanden haben möchte. Während der "Inhaltsaspekt" der Vermittlung von "Daten" entspricht, enthält der "Beziehungsaspekt" Anweisungen zur Intepretation der Daten. Da der "Beziehungsaspekt" den "Inhaltsaspekt" bestimmt, liegt er auf der Ebene der Metakommunikation. (Watzlawick u.a. 1969, 53 ff.).

Sozialisand, "als Auseinandersetzung über die Verbindlichkeit von Wertvorstellungen und über den Nutzen und die Validität von Wissensstoffen" (Hartmann 1974, 156), so zeigt sich die zentrale Bedeutung der Sprache erst recht. Sie ist für die Vermittlungsprozesse im organisierten Lehren und Lernen das wichtigste Medium (Tietgens/Weinberg 1971, 141). Die Sprache enthält implizite Wirklichkeitsbestimmungen (Berger/Luckmann 1972, 141), die, solange sie unausgesprochen bleiben und von den Wirklichkeitsvorstellungen des Gesprächspartners abweichen, die Kommunikation verfälschen, filtrieren oder blockieren. Die schwierigsten Hindernisse beim Medium der Sprache liegen nicht beim Wortschatz, sondern in der Syntax (Tietgens/Weinberg 1971, 145).

Habermas entwirft als Grundlage für den idealtypischen "herrschaftsfreien Dialog" das Modell der "idealen Sprechsituation". Sie wird "nicht durch die Persönlichkeitsmerkmale idealer Sprecher, sondern durch strukturelle Merkmale einer Situation möglicher Rede charakterisiert), nämlich durch die symmetrische Verteilung der Chancen, Dialogrollen wahrzunehmen und Sprechakte auszuführen" (Habermas 1971, 139). Habermas setzt dabei voraus, dass alle Beteiligten die Fähigkeit besitzen, sich so auszudrücken, dass sie die Chance zu symmetrisch verteilten, das heisst zeitlich und inhaltlich etwa gleichgewichtigen Sprechakten wahrnehmen können. Dies dürfte zum Beispiel längst nicht in allen Eb-Veranstaltungen der Fall sein. Den "idealen Sprechsituationen" müssten dann Sprechsituationen vorgeschaltet werden, die die Teilnehmer auf "ideale Sprechsituationen" vorbereiten, indem sie die weniger Redegewandten begünstigen. In homogenen Gruppen "Redeungewohnter"(zum Beispiel ausländische Eltern, Frauen, Arbeiter) sind "ideale Sprechsituationen" durchaus realisierbar, da auf ähnlichem Erfahrungshintergrund in der eigenen "Sprache" (Wortschatz und Syntax) geredet werden kann. Solche "solidarisierenden" Gruppen können denn auch als Vorbereitung für einen herrschaftsfreien Gesprächsverlauf in heterogenen Gruppen dienen.

Watzlawick u.a. verstehen unter "symmetrischer Interaktion" das Streben nach Gleichheit zwischen Partnern. Sie stellen ihr die komplementäre Interaktion gegenüber, die aus gegenseitig sich ergänzenden Unterschiedlichkeiten besteht und auf superiorer und inferiorer Stellung im gesellschaftlich-kulturellen Kontext beruht, wie zum Beispiel Verhältnis Arzt-Patient. In der allgemeinen und beruflichen Eb zeigen sich gewisse Tendenzen zugunsten vermehrter symmetrischer Interaktionen in der Veränderung von Begriffen. Der "Hörer" wird zum "Teilnehmer" (zum Beispiel VHS), der "Angestellte" zum "Mitarbeiter" (SIU), der "Lehrende" zum "Verstehenshelfer" (Tietgens 1968, 214). Es wäre allerdings unvorsichtig, von diesen Veränderungen im Sprachgebrauch durchwegs auf Einstellungs- und Verhaltensänderungen zu schliessen.

1.3.2. Sozialisation im gesellschaftlich-historischen Kontext

Die lebenslange Sozialisation des Individuums geschieht im Rahmen einer geschichtlich gewordenen und Geschichte schaffenden Gesellschaft, der ein Wert- und Normensystem gewissen Halt gibt. An der Nahtstelle, dort, wo der einzelne mit dem sozialen Feld[1] zusammentrifft, kommt es zur Sozialisation. Hier, in seinem privaten und beruflichen Lebensraum lernt er Normen und Werte bestimmter gesellschaftlicher Gruppen kennen und damit umgehen. Seine Lebensgeschichte wird jedoch auch durch einschneidende gesamtgesell-

---

1) Die Bezeichnung "Feld" wurde von Kurt Lewin in die Sozialforschung eingeführt. Er meint damit den "Lebensraum" des Individuums oder der Gruppe, der zwei wesentliche Merkmale aufweist. Es sind einerseits strukturelle Komponenten, andererseits dynamische, das heisst psychische und soziale Kräfte. Im Zentrum der feldtheoretischen Forschung steht die Frage nach den Zusammenhängen zwischen individuellem Verhalten und den gleichzeitigen Eigenschaften des Lebensraums. Das Verhalten einer Person wird dabei in Abhängigkeit gesehen von: Anziehung und Ablehnung durch bestimmte Gruppe, gleichzeitige Mitgliedschaft in mehreren Gruppen, Stellung innerhalb dieser Gruppen, Art der vorherrschenden Massstäbe oder Verhaltensregelungen, Ziele der Gruppen, Stile der Gruppenführung, innere Struktur der Gruppe (Arbeitsteilung, Zugang, Mittel, Macht).

schaftliche Ereignisse beeinflusst. Das können zum Beispiel geschichtliche Katastrophen sein (Weltkriege), Diffusionen technischer Erfindungen (Fernsehen) oder auch sozialpolitische Massnahmen (Verkürzung der Arbeitszeit). Der Zeitpunkt ihres Auftretens prägt die Sozialisation ganzer Generationen.

Heute verändern sich gesellschaftliche Verhältnisse in beschleunigtem Mass, und mit ihnen ändern auch die gesellschafltichen Erwartungen an die Sozialisation. In komplexen, sich wandelnden Gesellschaften ist die Unangemessenheit der primären Sozialisation für die Rollen der Person im späteren Leben gross. Geographische und soziale Mobilität zum Beispiel führen zu unvorhersagbaren Berufsmustern des heutigen Menschen, und die Heterogenität der Subkulturen setzt das Individuum immer neuen unvorhersagbaren Rollenanforderungen aus (Brim 1974, 19). Brim, nach dessen Auffassung gesellschaftliche Bedürfnisse die Grundlage für Ziele und Inhalte des Sozialisationsprozesses bilden, sieht als Ausgangspunkt der Sozialisationsforschung die grundlegende Frage nach dem Ueberdauern und der Weiterentwicklung einer Gesellschaft. Es geht darum, wie sich das Indiviuum Gewohnheiten, Meinungen, Einstellungen und Motivationen aneignet, die ihm zufriedenstellend erlauben, "das Rollenverhalten zu praktizieren, das man von ihm erwartet" (ibid., 4).

Brim beschränkt Sozialisation auf die Frage, wie die Gesellschaft den Menschen verändert, und blendet dabei aus, dass der Mensch auch die Gesellschaft verändert. Gesellschaftliches Wissen (sowohl kognitives Wissen wie Wissen um Normen, Werte und Gefühle), das durch Sozialisation verteilt wird, ist jedoch sowohl gesellschaftliches Produkt wie Faktor für gesellschaftlichen Wandel (Berger/ Luckmann 1972, 92). Die Art und Weise, wie dieses Wissen verteilt wird, hat somit grossen Einfluss auf die Möglichkeiten des einzelnen, gesellschaftlichen Wandel mitzugestalten. Einige Autoren sind zum Beispiel der (optimistischen) Meinung, die Steigerung der beruflichen Qualifikationen in Verbindung mit entsprechender Aufgabenteilung führe zu individuellen Einflussmöglichkeiten auf Vorge-

setzte und damit zur Demokratisierung (Hondrich 1972).

Touraine wirft die Frage der Verteilung von Volkskultur ("kulturelles Wissen") auf und sieht einen Konflikt zwischen den Zielsetzungen einer totalen Demokratisierung, die Gefahr des Dogmatismus und damit der Stagnation läuft, und einer Individualisierung, die unweigerlich mit hierarchischem Zutritt verbunden ist (Touraine 1972, 224).

Auf den Zusammenhang zwischen Verteilung von Wissen und Eb-Bildungspolitik verweist Edström: "Die Art und Weise, wie eine Gesellschaft die Eb finanziert, wirkt zurück auf die Einstellungen zur Eb und damit auch auf ihre Aufgaben und Inhalte: Muss der Studierende selbst für die gesamten Kosten seiner Bemühungen aufkommen, so fordert dies eine vorwiegend arbeitsmarkt- oder personenorientierte Eb" (Edström 1973, 159).

Das Lernen und damit die Zunahme von Verfügungsgewalt über Wissen wird also entscheidend durch wirtschaftliche, politische und soziale Faktoren in der näheren und ferneren Umwelt bestimmt, denen der einzelne im Laufe seines Lebens ausgesetzt ist. Damit stellt sich die Frage, wie er diese Umwelt wahrnimmt und einschätzt und wie er durch sie wahrgenommen und eingeschätzt beziehungsweise geprägt und kontrolliert wird.

Die Frage nach den Zusammenhängen zwischen Wissen, Bewusstsein und sozio-ökonomischen Umweltfaktoren war ein zentrales Anliegen von Marx. Marx erkannte, "dass das Bewusstsein das Produkt einer bestimmten Lebenspraxis ist, die für eine gegebene Gesellschaft oder Klasse charakteristisch ist" (Fromm 1971, 159). In der Deutschen Ideologie schreibt er: "Nicht das Bewusstsein bestimmt das Leben, sondern das Leben bestimmt das Bewusstsein", und später: "Es ist nicht das Bewusstsein des Menschen, das ihr Sein, sondern umgekehrt ihr gesellschaftliches Sein, das ihr Bewusstsein bestimmt" (Zur Kritik der politischen Oekonomie). In einer Welt, deren gesellschaftliche Wirklichkeit "verdinglicht" ist, entsteht "falsches Bewusstsein", das heisst ein Denken, das dem gesell-

schaftlichen Sein des Denkenden entfremdet ist. "Verdinglichung bedeutet, menschliche Phänomene aufzufassen, als ob sie Dinge wären, das heisst als ausser- oder gar übermenschlich ... Verdinglichung impliziert, dass der Mensch fähig ist, seine eigene Urheberschaft der humanen Welt zu vergessen ... dass die Dialektik zwischen dem menschlichen Produzenten und seinen Produkten für das Bewusstsein verloren ist." Eine verdinglichte Welt ist deshalb eine enthumanisierte Welt (Berger/Luckmann 1972, 95).

Was ist in einer "enthumanisierten Welt" normal?
Marx entwirft "im Gegensatz zum Begriff der individuellen seelischen Erkrankung ... eine Pathologie des Normalen, ein Bild der Verkrüppeltheit des - statistisch gesehenen - normalen Menschen, des Verlustes seiner selbst, seines menschlichen Wesens" (Fromm 1971, 151). Fromm versteht unter der "Pathologie der Normalität ... jene durch die Kultur geprägten Defekte, die Manifestationen systemimmanenter (im 'System' Mensch) Dysfunktionen sind, aber nicht als pathologisch erlebt werden, weil sie vielen oder den meisten Mitgliedern der Gesellschaft gemeinsam sind" (ibid., 171). "... ein Mensch kann in einer kranken Gesellschaft eben deshalb funktionieren, weil er in menschlicher Hinsicht krank ist" (ibid., 222). Der Begriff "gesund" wird somit zu "sozial angepasst".

Plessner stellt ähnliche Ueberlegungen an. Er sieht den heutigen Menschen als entfremdet, als Funktionsträger, das heisst als Mensch einer sozialen Rolle, die ihm von einer verwalteten Welt zudiktiert wird (Plessner 1966, 15). Fällt er als funktionierendes Mitglied dieser Gesellschaft aus, wird er zur "Randfigur", zum

"Aussenseiter", zum "Abweichler"[1] und damit ausgesondert. Dieser Ausschluss wirkt sich wieder auf die Ausschliessenden, das heisst die Leistungsgesellschaft aus (Plessner, 27). Berger/Luckmann drücken es so aus: "Die Sozialisation findet immer innerhalb einer spezifischen Gesellschaftsstruktur statt. Nicht nur ihre Inhalte, auch das Mass ihres 'Erfolges' haben sozial-strukturelle Grundlagen und sozial-strukturelle Folgen" (Berger/Luckmann, 174).

Während die struktural-funktionale Sozialisationstheorie und die Rollentheorie die Sozialisation des einzelnen primär unter dem Gesichtspunkt der "Vergesellschaftung", das heisst der Anpassung an bestehende Verhaltensnormen untersucht, gehen andere Ansätze (symbolischer Interaktionismus, kritische Theorie) der Frage nach, unter welchen Bedingungen das Individuum lernt, sich nicht nur an soziale Normen anzupassen, "sondern sich von diesen zu distanzieren und sie der eigenen Reflexion zugänglich zu machen" (Gottschalch 1971, 48). Dreitzel versucht die Grenzen der traditionellen Rollenanalyse zu überschreiten, indem er folgende Kriterien

---

1) H.S. Becker beschreibt "abweichendes Verhalten" (deviance) in seinem Buch "Outsiders", 1963, wie folgt: "Eine Gruppe schafft abweichendes Verhalten, indem sie Regeln aufstellt, die - falls diese übertreten werden - das Verhalten abweichend machen. Und indem sie diese Regeln dann auf bestimmte Menschen anwendet und sie als Aussenseiter etikettiert ... Abweichendes Verhalten ist nicht einer Tat inhärent, die jemand ausführt, sondern die Definition kommt durch die Anwendung von Regeln durch andere und die Sanktionen zustande, die gegen den Uebertreter getroffen werden." (zit. nach Foudraine 1976, 372). Zur Frage von "Normalität" und "abweichendem Verhalten" liegen sowohl aus der soziologischen wie aus der psychologischen und sozialpsychologischen Forschung Arbeiten vor. Stonequist greift die "marginale Situation" auf, die mit Kulturwechsel (Bezugsgruppenwechsel) einhergeht und zu gespaltenem Bewusstsein führen kann (zum Beispiel das Zurückweisen von Negern und Juden in der amerikanischen Gesellschaft der Dreissigerjahre) und prägt den Begriff des "marginal man" (1937). Scheff und Lemert betrachten das Problem der "Geisteskrankheit" als Form abweichenden Verhaltens, das sie mit der normierenden Reaktion (social control) der Gesellschaft verbinden, und Szasz löst mit seinem Buch "Ideology and Insanity" (1970) eine internationale Diskussion um den psychiatrischen Krankheitsbegriff aus.

miteinbezieht: Historische und soziale Variabilität des Rollenverhaltens, ideologische Strukturen der Institutionen, Maximen einer Sozialethik und Herrschaftsstruktur (Krysmanski 1971, 136). Goffman formuliert die These, dass Rollendistanz fast ebenso der Analyse unterworfen ist (sein muss), wie die Hauptaufgabe der Rolle selbst (Goffman 1973, 171). "Der Begriff 'Rollendistanz' liefert ein soziologisches Mittel, sich mit einem Typ der Divergenz zwischen Rollenvorschrift und tatsächlichem Rollenverhalten zu befassen" (ibid., 130). Durch Rollendistanz setzt der Mensch einen Abstand zwischen sich, das heisst seinem "Selbst" und den gesellschaftlich sanktionierten Erwartungen, die an seine Rollen geknüpft sind. Zu Rollendistanz kann es kommen, wenn etwas problematisch geworden ist. "Widerspruch rüttelt uns aus unserem Schlummer und zwingt uns, unseren Standpunkt zu sehen im Kontrast zu jemand anderem, der ihn nicht teilt" (Laing 1975, 69). Das Wahrnehmen von Rollendistanz führt jedoch in die Nähe des Aussenseiters, des Abweichlers. "Die Geschichte der Häresien aller Art zeigt nicht nur die Tendenz, die Kommunikation abzubrechen (Exkommunikation) mit denen, die abweichende Dogmen oder Meinungen haben - sie bezeugt unsere Intoleranz gegenüber abweichenden fundamentalen Erfahrungsstrukturen. Anscheinend brauchen wir die Teilnahme an der allgemeinen Meinung zur menschlichen Existenz, brauchen mit anderen Konsens für die Welt ..." (ibid.). Fromm behauptet sogar, dass heute im "menschlichen Sinne" gesunde Menschen, das heisst Menschen, deren psychisches System im Sinne einer optimalen Entfaltung funktioniert, unfähiger und nicht fähiger wären, ihre sozialen Rollen auszufüllen. "Vielmehr würden sie gegen eine kranke Gesellschaft protestieren und sozio-ökonomische Veränderungen fordern, die die Dichotomie zwischen Gesundheit im sozialen und Gesundheit im menschlichen Sinne verringern würden" (Fromm 1971, 223).

Versucht man, wie zum Beispiel Habermas, die Vermittlung von Normen, Werten, Einstellungs- und Verhaltensmustern im Rahmen von sozial-strukturellen Entwicklungsprozessen und Macht- und Herr-

schaftsstrukturen zu interpretieren, so erreicht man schliesslich den Punkt, den Brim so formuliert: "Die Erforschung der Sozialisationsproblematik führt letzten Endes zur Frage nach der idealen Gesellschaft" (Brim 1974, 3).

2. SOZIALISATIONSZIELE UND -INHALTE

2.1. Ziel- und Wertfrage in Sozialisationstheorie und Theorie der Erwachsenenbildung

Sozialisationstheorien und Theorien der Eb messen der Zielfrage unterschiedliche Bedeutung zu. In der struktural-funktionalen Sozialisations- und Rollentheorie geht es um die Anpassung an gesellschaftliche Rollenerwartungen, "um den Aufbau der Wert- und Bewusstseinsstrukturen der heranwachsenden Generation nach den Vorstellungen der massgeblichen Repräsentanten der erwachsenen Generation" (Hurrelmann 1975, 70). Bei dieser Sichtweise des Sozialisationsprozesses bleiben "Ueberlegungen über die Nützlichkeit und Sittlichkeit der gesellschaftlichen Anforderungen an ihre Mitglieder ... unberücksichtigt" (Hartmann 1975, 135). Die eigentliche Zielfrage, das heisst die ideologiekritische Analyse der Zieldefinitionen, das Aufdecken der hinter Zielen und Inhalten liegenden Interessen, wird so umgangen.

Wurzbacher kritisiert 1963 die "Ueberlastung des Sozialisationsbegriffs mit anpassungsmechanistischen Vorstellungen" (Wurzbacher, zit. in Hurrelmann 1975, 15). Mit der Abwendung von der struktural-funktionalen Theorie und einer zunehmenden Berücksichtigung gesellschafts- und bildungspolitischer Implikationen der Methoden und Resultate der Sozialisationsforschung gewinnt die Zielfrage an Bedeutung. Habermas (1970), Krappmann (1971) und Oevermann (1972) stellen zum Beispiel die Frage nach "individuellen Freiheitsräumen und Entlastungsmöglichkeiten von gesellschaftlich zugemuteten Handlungs- und Einstellungszwängen in den Vordergrund" (Hurrelmann 1975, 16 f.).

Alle Zielvorstellungen basieren auf Werten. Hartmann verzeichnet in der Erwachsenensozialisation eine steigende Berücksichtigung der Wertvorstellungen. "Die besondere Bedeutung von Normen, Leitbildern und Glaubensvorstellungen wird teilweise jetzt erst erkannt" (Hartmann 1975, 144).

Werte spielen eine zentrale Rolle in der Welt. Darauf verweisen auch Berger/Berger. In ihrer "Einführung in die Soziologie, entwickelt an der Alltagserfahrung" sehen sie Werte und Sinn "als das verborgene Thema dieses Buches (Berger/Berger 1976, 247). Die Verfasser verstehen "Werte" als "Urteile", das heisst gedankliche Begründungen für richtiges gegenüber falschem Handeln. Dabei handelt es sich vorwiegend um kollektive Urteile, um moralisches Allgemeingut der meisten Angehörigen einer Gruppe oder Gesellschaft, was aber nicht ausschliesst, dass solche Urteile auch von gesellschaftlichen Aussenseitern stammen können (ibid.).

Fromm (1971) macht auf Widersprüche zwischen Normen und Werten aufmerksam, die im Sozialisationsprozess vermittelt werden: "Wir sind gezwungen, einem verwirrenden Widerspruch ins Auge zu sehen. Unsere Kultur beruht auf der jüdisch-christlichen Tradition, und wir werden grossgezogen im Glauben an die Zehn Gebote und das Bibelwort: 'Alles nun was ihr wollt, dass euch die Leute tun, das tut ihr ihnen auch.' Dennoch haben wir eine Lebenspraxis, in der nahezu jeder, der sich an diese Gebote hielte, versagen würde." Fromm verweist auf die Schwierigkeit, maximalen Erfolg mit dem Befolgen unserer überlieferten Sittengesetze zu vereinigen. "Wir glauben an eine Reihe von Werten, während wir in der entgegengesetzten Richtung handeln ... Ein Mensch, der in dieser Spaltung lebt - mit einer Reihe von Werten, die er respektiert, und einer Reihe entgegengesetzter Werte, nach denen er handelt -, leidet unter einem starken Schuldgefühl, das seine Energie schwächt, ihn in die Defensive drängt, ihn oft seine eigenen Schuldgefühle auf andere projizieren lässt etc. Deshalb ist es entscheidend, dass wir den Konflikt erkennen, in dem wir leben" (Fromm 1971, 164).

Mit der zunehmenden Forderung nach ideologiekritischer Analyse der Zielvorstellungen in Sozialisationsprozessen und Bildungsprogrammen ist jedoch auch die zunehmende Einsicht verbunden, dass eine ausschliesslich wissenschaftliche Begründung von Zielen und Werten nicht möglich ist (zum Beispiel Lippitt 1968, v. Cube 1971). Selbst die wissenschaftliche Argumentation basiert letzten Endes auf dem Glauben an den Wert der Logik, der nicht mehr durch das Befolgen der logischen Regeln folgerichtigen Denkens begründbar ist. "Was im Bereich der Werte und in der Gesellschaftswissenschaft ein Wert oder wahr ist, das hängt davon ab, ob etwas als Wert oder Wahrheit anerkannt worden ist" (Kolakowski 1972, 88).

2.1.1. Exkurs: Ethik und Sozialisationsziele

Da das Umgehen mit überlieferten sozio-kulturellen Werten im Bereich der Erwachsenensozialisation und Eb von hervorragender Bedeutung ist, müssen sich Lehrende und Lernende die Frage stellen: "Wie können wir uns entscheiden oder beurteilen, was für eine bestimmte Person (uns selbst oder eine andere, eine Gruppe oder eine ganze Gesellschaft) moralisch richtig ist oder was in einer bestimmten Situation die Moral von ihr verlangt?" (Frankena 1972, 30).

Alle Argumente, die Sozialisationsziele und Bildungswerte begründen, beziehen sich auf Ethik und Moral. Ethik, ein Zweig der Philosophie, ist Moralphilosophie oder philosophische Reflexion über die Moral, moralische Probleme und moralische Urteile. Frankena, dessen Einführung in die analytische Ethik in den USA zu den Standardwerken gehört, beschreibt Moral als regulatives soziales System, das einerseits dem Recht und andererseits der Konvention und Etikette verwandt ist. Sie dient zur Lenkung des einzelnen und kleinerer Gruppen. Ohne eine Institution wie die Moral "dürften kaum zufriedenstellende Bedingungen für menschliches Zusammenleben in der Gemeinschaft gegeben sein" (ibid., 139).

Ethische Prinzipien oder Werturteile lassen sich nicht logisch aus der Natur der Dinge ableiten. "Die Ethik steht in keinem logischen

Abhängigkeitsverhältnis zu irgendwelchen Tatsachen über den Menschen oder die Welt ..." (Frankena 1972, 122). Da es für die Moral typisch ist, ihren prägenden Einfluss nur mit einem Minimum an Begründung geltend zu machen, fand es schon Sokrates wichtig, auch in der Moral nach Definitionen und Argumenten zu suchen. "Wir können also, ohne den Bereich der Moral zu verlassen, von einer eher irrationalen Art der inneren Steuerung zu einer rationaleren Einstellung übergehen, mit der wir zu einem reflektierteren Leben und einer Art Autonomie gelangen. So können wir in unserem moralischen Handeln selbständig werden und vielleicht sogar einen Punkt erreichen, wo wir an den Regeln und Wertmassstäben unserer Gesellschaft Kritik üben ..." (ibid., 25 f.).

Der Streit um die Objektivität der moralischen Werte und um die Perspektiven einer rationalen Begründung der Grundsätze moralischen Verhaltens dauert in der Philosophie schon Jahrhunderte (Kolakowski 1976, 203). Wie für Frankena ist auch für Kolakowski die Reduktion moralischer Selbstverständlichkeiten auf kausal erklärbare Tatsachen unmöglich. Er geht davon aus, "dass die effektive Vererbung von Werten stets das Werk einer Autorität ist und jeglicher Akt der Emanzipation von der Autorität nur im Namen von Werten sich vollziehen kann, die dank der Autorität assimiliert worden sind" (Kolakowski 1973, 39 f.). Hier geht Kolakowski mit Heydorn einig, der feststellt, dass Aneignung und Befreiung aufeinander verwiesen seien und man nicht hinter erreichte Positionen zurückfallen könne. "Den Weg in die Zukunft kann niemand gehen, der die Gegenwart nicht erreicht hat" (Heydorn 1972, 143). Für Kolakowski kann die Reflexion, "die mich in die Welt der Sinnhaftigkeit situiert ..." erst dann in Erscheinung treten, "wenn ich die Zeichen meiner Kultur verstanden habe, ... wenn ich die Werte dieser Kultur als meine eigenen Qualitäten in mich aufgesogen habe ... Die Wurzel jeglicher Empörung ist somit ein Teil derselben Kultur, gegen die ich mich wende ..." (Kolakowski 1972, 37). Kulturelle Vererbung von Werten durch Sozialisation sind somit die Voraussetzungen für die spätere Reflexion des Sinngehalts dieser

Werte, der sich im Verlaufe der persönlichen oder gesellschaftlichen Geschichte verändern kann. "Den überwiegenden Teil meiner Verhaltensweisen stellen Kompromisse dar, in denen die halbgelungene oder teilweise Rettung des einen Wertes durch den Verzicht auf seine globale Rettung erkauft wird, und der Verzicht entsteht seinerseits zugunsten der Rettung eines anderen Wertes. Das tägliche Leben setzt sich aus solchen Absprachen zusammen. Der Grad des zulässigen Kompromisses, das heisst die Grenzen des möglichen Verzichts auf die partielle Aktualisierung eines Wertes zugunsten eines anderen sind nicht genau bestimmt durch die Normen meiner Kultur, und diese Unbestimmtheit ist umso grösser, je grösser die Aufblühfähigkeiten meiner Kultur sind" (Kolakowski 1972, 37).

Um diese Kompromisse zwischen widersprüchlichen Werten schliessen zu können, sind rationale Ueberlegungen notwendig. Denn, wenn auch der Glaube an die vorgefundenen und nichtarbiträren Werte zur Aufrechterhaltung jeglicher menschlichen Gemeinschaft notwendig ist, so ist es zugleich gefährlich zu glauben, "dass diese Werte in irgendeinem Augenblick abgeschlossen und erschöpft seien, dass sie von der situationsgebundenen Interpretation und der situationsgebundenen Verantwortlichkeit befreien können" (ibid., 133).

Frankena, der die Aufgabe der Ethik darin sieht, eine normative Theorie zu entwerfen, fragt nach den auszubildenden Charaktereigenschaften. Am ehesten annehmbar ist für ihn eine Theorie, die die Prinzipien des Wohlwollens und der austeilenden Gerechtigkeit[1] (oder Gleichheit) zu ihren grundlegenden ethischen Prinzipien erklärt. Er sieht in ihnen die beiden sittlichen "Kardinaltugenden",

---

1) Bei der "austeilenden Gerechtigkeit" geht es um die Verteilung von Gutem und Schlechtem, das heisst um die vergleichsweise Behandlung von Einzelpersonen. Diese Verteilung kann nach folgenden Kriterien geschehen:
- Die Behandlung der Individuen nach ihren Verdiensten (Aristoteles)
- Die Gleichbehandlung aller Individuen, das heisst eine gleiche Verteilung von Gütern und Lasten
- Die Behandlung der Individuen nach ihren Bedürfnissen und/oder ihren Fähigkeiten

(Frankena 1972, 67).

das heisst Tugenden, die nicht voneinander ableitbar sind und allen anderen sittlichen Tugenden als Grundlage dienen. Platon und andere griechische Denker nahmen vier Kardinaltugenden, Klugheit, Tapferkeit, Mässigkeit und Gerechtigkeit, an. In der christlichen Lehre nach der Auffassung von Thomas von Aquin gibt es sieben Kardinaltugenden, nämlich die drei "theologischen Tugenden" Glaube Hoffnung und Liebe, und die vier "natürlichen Tugenden" Klugheit, Tapferkeit, Mässigkeit und Gerechtigkeit. Viele Moralphilosophen, unter anderem Schopenhauer, sehen Wohlwollen und Gerechtigkeit als die sittlichen Kardinaltugenden an. Nach der Ansicht Frankenas lassen sich Liebe, Tapferkeit, Mässigkeit, Ehrlichkeit, Dankbarkeit und Rücksichtnahme aus diesen beiden herleiten "und verdienen daher, ausgebildet zu werden" (Frankena 1972, 80 f.).

Weitere, auszubildende Tugenden nennt er "Tugenden zweiter Ordnung", worunter er insbesondere zwei hervorhebt, die nicht auf das sittliche Leben beschränkt sind, darin aber eine Rolle spielen: "... die Disposition, relevante Tatsachen zu ermitteln und zu respektieren und die Disposition zu klarem Denken". Als wieder andere Eigenschaften zweiter Ordnung sieht er weniger Tugenden als vielmehr Fähigkeiten, die für das sittliche Leben wichtig sind: "Moralische Selbständigkeit; die Fähigkeit, moralische Entscheidungen zu treffen und einmal angenommene Prinzipien, wenn nötig, zu revidieren; die Fähigkeit, das 'Innenleben' anderer auf intellektueller und emotionaler Ebene nachzuvollziehen". Den letzten Punkt begründet er näher: "Wenn unsere Moral mehr sein soll als die Anpassung an internalisierte Regeln und Grundsätze, wenn sie auf einem Verständnis dieser Regeln und Grundsätze beruhen soll, dann müssen wir die folgende Fähigkeit irgendwie erlangen und entwickeln: uns den Mitmenschen als Person zu vergegenwärtigen - als jemanden, der sich so wichtig ist wie wir uns selbst wichtig sind - und uns von seinen Interessen und den Auswirkungen unseres Handelns auf sein Leben eine lebendige und von Mitgefühl getragene Vorstellung machen" (ibid., 81 ff.).

Im Bereich der moralischen Urteile überschneiden sich somit Glaube und Reflexion. Wenn sich auch ethische Prinzipien nicht logisch aus Tatsachen ableiten lassen, so sollte doch jeder kritische Mensch "eine gewisse Vorstellung über Bedeutung und Rechtfertigung seiner ethischen Urteile haben - besonders in einer Zeit wie der heutigen, von der es heisst, dass sich das allgemeine Denken über Werte und Handlungsziele in der Krise befindet" (Frankena 1972, 114).

2.2. Ziele der Erwachsenensozialisation und ihre Legitimation

Nach diesen allgemeineren Ausführungen über die Ziel- und Wertfrage soll hier näher auf Ziel- und Legitimationsfragen in der allgemeinen und beruflichen Eb eingegangen werden. Alle Eb-Organisationen sind genötigt, ihrer Bildungstätigkeit einen allgemein verbindlichen Sinn zu unterstellen, der möglichst allen Beteiligten einsichtig scheint. Diese Legitimation enthält sowohl eine normative wie eine kognitive Seite, sie umfasst "Werte" und "Wissen".[1)] Legitimationen beziehungsweise "Stützkonzeptionen" einer verbindlichen Sinngebung stammen aus den Symbolwelten Mythologie, Theologie, Philosophie und Wissenschaft (Berger/Luckmann 1972, 99, 118).

Die Begründungen der Tätigkeiten von Eb-Organisationen sind durch unterschiedliche Vorstellungen über den Menschen und über die Gesellschaft bestimmt. Das Sozialisationsziel beziehungsweise die

1) Auf eine nähere analytische Aufgliederung des Begründungsbegriffs, wie er zum Beispiel in der praktischen Philosophie versucht wird (Riedel, M., Hrsg., Die Rehabilitierung der praktischen Philosophie, Bd. I, Freiburg 1972, Bd. II, Freiburg 1974), wird hier verzichtet. Die praktische Philosophie unterscheidet zwischen theoretischen beziehungsweise rational ableitbaren Begründungen, die Auskunft über Machbares, über die Ermittlung der Zweckmässigkeit von Mitteln geben und zwischen "Legitimation", die in einschränkendem Sinn als praktisch-moralische Rechtfertigung verstanden wird. (Diese analytische Trennung ist nicht unproblematisch, da auch ableitbare Begründungen auf Werten basieren.)

Vorstellung von der wünschenswertesten Art der Persönlichkeitsentwicklung steht in Zusammenhang mit Persönlichkeitsveränderungen (der Institutionsvertreter, der Lehrenden und der Lernenden) und wirtschaftlichen, politischen, sozialen und kulturellen Veränderungen. Dabei kommt es vor, dass ähnliche oder identische Ziele verschiedener Organisationen unterschiedlich begründet oder verschiedenartige Ziele auf dieselbe Begründung zurückgeführt werden.

Eine Kategorie von Begründungen sind relativ stabile Sinnorientierungen, das heisst Werthaltungen und Ideale der sozialen Umwelt. Sie werden zum Teil explizit als Begründungen für Ziele der Erwachsenensozialisation und Eb angeführt. Implizit kommen sie in allen Begründungszusammenhängen vor. Kenneth zum Beispiel sucht nach "allgemeinen Idealen", die darauf abzielen, den Ethnozentrismus zu überwinden, Kriege zu verhindern und menschliche Selbstverwirklichung unter Beibehaltung individueller Integrität weltweit zu realisieren (Kenneth, 1961). Verschiedenen Zielvorstellungen liegt die Hoffnung auf eine Demokratisierung und Humanisierung der Gesellschaft zugrunde. Baethge/Schumann sehen den gemeinsamen Nenner hinter den Zielsetzungen des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen (anfangs der sechziger Jahre), der Bildungskommission des deutschen Bildungsrats (1970) und der Dritten Internationalen Konferenz für Eb der UNESCO (1972) im "genuin bürgerlich-demokratischen Selbstverständnis". Dieses in Aufklärung und klassischem Liberalismus wurzelnde Ideal einer bürgerlichen Gesellschaft ist dann verwirklicht, "wenn alle ihre Mitglieder als freie Bürger nach Massgabe von Vernunftgründen in rationaler Diskussion gemeinsam entscheiden und ihre Beziehungen zueinander regeln sowie die notwendig auftauchenden Probleme lösen können (Baethge/Schumann 1973, 142).

Da Normen und Werte eine historische, räumliche und subkulturelle Gültigkeit haben und nicht in ihrer Gesamtheit für alle Bevölkerungsgruppen verbindlich zu sein brauchen, wird ein Teil dieser Normen von jeder Gemeinschaft in Form von Verfassung und Gesetzen positiv gesetzt (Künzli 1975, 153). Verfassungen und Geset-

zesgrundlagen sind denn auch wichtige Legitimationsgrundlagen für Sozialisationsziele.

Sozialer, wirtschaftlicher, politischer und kultureller Wandel bilden eine weitere Argumentationsgrundlage zugunsten bestimmter Sozialisationsziele. Nach Tietgens wurde in den fünfziger Jahren Eb vor allem mit der zunehmenden Vermassung begründet, während in den sechziger Jahren als zentrales Antriebsmoment für den Ausbau der Eb beziehungsweise die Integration der Eb ins Bildungssystem die beschleunigten technischen und sozialen Veränderungen angeführt wurden (Tietgens 1973, 284). Seit Beginn der siebziger Jahre wird darauf aufmerksam gemacht, "dass die Veränderungen, von denen Eb seit ihrer 'realistischen Wende'[1)] ihre Legitimation ableitet, nicht wirklich durchgreifend sind. Die gesellschaftlichen Strukturen werden von ihnen eher verschleiert als betroffen" (ibid., 285). Eb sollte unter anderem zur Anpassung an die technisch-ökonomische Entwicklung führen. Sie wurde zum "Sachzwang". "Alle Wissenschaftler, die sich mit dem Problem der Beziehungen zwischen dem ökonomischen und dem Erziehungssystem in den letzten zwei oder drei Jahrzehnten befasst haben, sind sich darüber einig, dass diese Beziehungen durch Wandlungen der Qualifikationsanforderungen des ökonomischen Systems an das Erziehungssystem beherrscht wurden und werden." ... Die beiden dominanten Richtungen, "... also sowohl die liberale Bildungsökonomie, die im Gefolge der klassischen Wachstumstheorie steht, als auch die marxistisch orientierte politische Oekonomie des Ausbildungssektors" gehen "von dem zentralen Postulat aus, die produktivitätsrelevante Qualifikation von Arbeitskräften sei die zentrale und wichtigste Funktion des Bildungssy-

---

1) Die "realistische Wende" in Selbstverständnis und Aufgabenstellung der Eb (vor allem der VHS in der BRD) leitete die Vermittlung auch beruflich relevanter Inhalte ein und führte letztlich zu einer Ablösung des traditionellen Bildungsbegriffs durch den bildungsökonomischen Qualifikationsbegriff (Feidel-Mertz 1975,8).

stems in westlichen Gesellschaften" (Hurrelmann 1975, 80).[1)]

Doch selbst Kritiker der Instrumentalisierung von Sozialisation zugunsten wirtschaftlichen Wachstums anerkennen die Notwendigkeit gewisser Anpassungsleistungen: Da "technische Intelligenz und technische Sensibilität ... zu Postulaten des gesamtgesellschaftlichen Normensystems - auch ausserhalb der Sphäre des Erwerbs (zum Beispiel im technisierten Haushalt und im technisierten Strassenverkehr)" werden, geht es darum, Erwachsene auf diese neuen Anforderungen an ihre Qualifikationen und Sensibilitäten durch eine institutionalisierte Hilfestellung der Gesellschaft vorzubereiten und einzustellen (Lempert 1971, 33, 143 f.).

Mit der Tatsache des beschleunigten Wandels ist ein weiter Bereich von Legitimationsargumenten verbunden, der sich auf wissenschaftliche Forschungen stützt. Dies sind zum Beispiel Unterrichts- und Curriculumanalysen, Situationsanalysen und Arbeitsplatzanalysen, aber auch Erhebungen über Bedürfnisstrukturen von Adressaten. Hinweise auf akute Bedürfnisse und effektive Nachfrage sind verbreitete Legitimationen von spezifischen Eb-Angeboten. Schulenberg unterscheidet einen transitorischen, einen kompensatorischen und einen komplementären Bereich der Eb. "Transitorische Eb" berücksichtigt momentane Lernanforderungen (zum Beispiel berufliche Umschulung), "kompensatorische Eb" ermöglicht eine Korrektur der Erstausbildung und versucht eine Kompensation der Mängel des öffentlichen Schulsystems, und "komplementäre Eb" setzt den Lernprozess über das durch die Schulbildung erreichte Niveau fort (zum Beispiel Zertifikatskurse). Sie überwiegt in hochindustrialisierten Ländern (Siebert 1972, 102 f.). Das Abstützen von Sozialisationszielen auf effektiver Nachfrage und artikulierten Bedürfnissen der Teilnehmer birgt eine Gefahr. Sie lässt ausser Acht, dass durch Lernen auch

---

1) Zum Beispiel in den Sammelbänden: Hüfner K., (Hrsg.), Bildungsinvestitionen und Wirtschaftswachstum, Ausgewählte Beiträge zur Bildungsökonomie, Stuttgart 1970, und Altvater E./Huisken F., Materialien zur politischen Oekonomie des Ausbildungssektors, Erlangen 1971.

neue Interessen geweckt werden können. Die empirisch nachweisbaren manifesten Bildungsbedürfnisse sagen nichts über vorhandene latente Bedürfnisse aus, "deren Bewusstwerdung vielleicht bisher durch das gesellschaftliche Normensystem, durch Informationsbarrieren oder durch die Schule verhindert worden ist" (Siebert 1972, 70).

Zum Schluss seien noch zwei letzte Argumentationsgrundlagen erwähnt. Legitimation von Eb-Zielen durch Hinweise auf Erfolg dient überwiegend als Absicherung der Eb-Tätigkeit gegenüber bestehenden Entscheidungshierarchien.

Zur Legitimation von Eb kann innerhalb bestimmter Organisationsformen auch der Hinweis auf Mitentscheidung oder Mitsprache der Betroffenen dienen.

Nicht nur die verschiedenen Begründungen, auch die verschiedenen Zielsetzungen der Eb sind zum grossen Teil interdependent. In den anschliessenden Abschnitten soll dennoch der Versuch gemacht werden, individuelle Ziele, soziale Ziele und berufliche Ziele getrennt darzustellen.

2.2.1. Sozialisationsziele im persönlichen Bereich

Die hier zusammengefassten individuellen Zielschwerpunkte stehen in Wechselwirkung mit sozialen Zielen. Sie liegen im Bereich des Wissens und Erkennens, der Einstellung und des Verhaltens.

Prokop/Geissler machen die begriffliche Unterscheidung zwischen Informationsaneignung und Verhaltensorientierung, weisen jedoch auf die enge Verzahnung der beiden Begriffe hin (Prokop/Geissler 1974, 10). Brim nimmt an, dass Sozialisation neben dem Vermitteln von Kenntnissen und Fähigkeiten auch das Vermitteln von Motivation bezweckt (Brim 1975, 28), und Tietgens geht davon aus, dass in der Eb "vielfach erst eine Motivation geschaffen werden" muss, bevor ein Weiterlernen möglich ist (Tietgens 1971, 46). Motivation und Befähigung zum "Lernen des Lernens" oder "Deutero-Lernen" (Bateson, in Watzlawick 1969, 239) werden zum eigenständigen Sozialisationsziel.

Einige Autoren wollen die Vermittlung von Kenntnissen und Erkenntnissen ausschliesslich zum Zwecke der Verhaltensänderung verstanden wissen (Siebert 1972, 75). Heydorn kritisiert diese Tendenz neuester Bildungsreformen. Er sieht darin die Gefahr der "perfekten Konditionierung". Sozialisation wird für ihn dabei zur "Sozialisation der Verhaltensforscher ... eine ins Metaphysische erhobene Verkehrsordnung" (Heydorn 1972, 92, 98).

Fähigkeiten wie "soziologisches und politisches Denken" (Negt 1971, 18 f.), das Wissen um die eigene soziale Lage (Geiger), der Umgang mit persönlichen Problemen (Hartmann 1975, 158), ist ohne vermehrtes Faktenwissen kaum möglich. Frankena, der bessere Kenntnis der Fakten und begriffliche Klarheit für die Lösung moralischer und sozialer Probleme nicht genug unterstreichen kann, geht sogar so weit, "dass die meisten von uns in vielen Fragen kaum Zweifel haben würden, was zu tun sei, wenn sie mit allen relevanten Fakten vertraut wären" (Frankena 1972, 30 f.). Heydorn, der der Abwertung des Faktenwissens misstraut, sieht im vermehrten Wissen gesellschaftlicher Rationalität "die Möglichkeit aller Rationalität: Das Selbstverständliche zu bezweifeln" (Heydorn 1972, 15).

Wenn die nachfolgende Darstellung von Zielen im Einstellungs- und Verhaltensbereich Informationsvermittlung nicht direkt erwähnt, spielt sie dabei dennoch eine wesentliche Rolle.

Edström bezeichnet als wichtiges Sozialisationsziel den Abbau von Vorurteilen, die Einsicht in die fixierten Grenzen im Spielraum jedes einzelnen Menschen. Denn "wir gehen erstaunlich unwissend und unbewusst mit Schablonen und Konventionen unserer eigenen Kultur um" (Edström 1973, 94 ff.). Eines der entscheidendsten Erfordernisse unserer Zeit ist deshalb "eine ausgeprägte Sensibilität für die Gefühle und Wahrnehmungen anderer" (Shaftel/Shaftel 1973, 23), die aber auch das Wissen um die Ursachen eigener und fremder Gefühle und Wahrnehmungen einschliesst.

Befähigung zum Sprechen, Verstehen der Sprache des andern ist in diesem Zusammenhang für verschiedene Autoren ein weiteres wichti-

ges Sozialisationsziel, da Lehrende und Lernende unterschiedliche Sprachen sprechen können (Edström 1973, 96). "Mündigkeit setzt voraus, dass sich der Mensch aussprechen kann, seiner selbst durch die Sprache mächtig wird" (Heydorn 1972, 14).

Befreiung von eigenen Vorurteilen, Selbstentfaltung, Kritikfähigkeit, Herstellung von persönlicher Mündigkeit, Selbstbefreiung von gesellschaftlichen Zwängen sind Leitziele im persönlichen Bereich, die einige Autoren unter dem Oberbegriff "Emanzipation" zusammenfassen. Für Plessner zum Beispiel ist emanzipatorische Sozialisation das Vermitteln von Anstössen zum Bewusstmachen der Rollendistanz. Die Veränderung des Rollenverständnisses führt zu einer Veränderung der Kommunikation (Plessner 1966, 19).[1] Bewusstmachung verändert das Bewusstsein. Bewusstsein ist für Adorno mehr als formale Denkfähigkeit, denn es verbindet Denken und geistige Erfahrung. Mit zunehmendem Bewusstsein wächst auch die Mündigkeit, die Adorno nach Kant als dynamische Kategorie begreift. Erziehung zur Mündigkeit bedeutet Erziehung zur Erfahrung und zur Phantasie, aber auch Erziehung zum Widerspruch (Adorno 1971, 116, 144 f.). Bildung als Prozess, der bewusstes Leben zur Darstellung bringt, bildet sowohl Lehrende wie Lernende. In einer als "Befreiungsprozess" verstandenen Bildung, die Fremdbestimmung aufzuheben versucht, muss "menschliches Glück, wie auch immer abgerungen, bereits erfahrbar sein ..." (Heydorn 1972, 149). Hier gilt somit die Uebereinstimmung von Ziel und Mittel.

Jede Lebensphase hinterlässt Nachwirkungen, und die Fähigkeit des Umgangs mit der eigenen Biographie wird bestimmend für die Flexi-

---

1) Eine Begründung für dieses Sozialisationsziel liefert Dahrendorfs Kritik an der funktionalistischen Sozialisationstheorie: "Für Gesellschaft und Soziologie ist der Prozess der Sozialisierung stets ein Prozess der Entpersönlichung, indem die absolute Individualität und Freiheit des einzelnen in der Kontrolle und Allgemeinheit sozialer Rollen aufgehoben wird. Der zum homo sociologicus gewordene Mensch ist den Gesetzen der Gesellschaft schutzlos ausgeliefert" (Dahrendorf, Homo Sociologicus, 1964, 45).

bilität des Menschen. Es wird daher zur Aufgabe der Eb, "Hilfe zu bieten, die es erleichtert, Erfahrungen machen zu können, Erlebnisse zu verarbeiten, Affekte zu kontrollieren, für den Dialog fähig zu werden ..." (Tietgens 1971, 61). Erwachsenensozialisation hat Hilfe zu leisten bei der Bewältigung persönlicher Probleme (zum Beispiel Arbeitslosigkeit, Vereinsamung, Uebergang in höhere Altersstufen), wobei der Akzent der Vermittlung mindestens so sehr auf neuen Wertvorstellungen wie auf der Vermittlung von Fertigkeiten beruht (Hartmann 1975, 143).

Viele der bisher genannten Bildungsziele, wie zum Beispiel Selbstbestimmung und persönliche Autonomie, knüpfen an das neuhumanistische Bildungsideal an, das in seiner traditionellen Variante oft als gesellschaftsferne Innerlichkeit missverstanden wird (Lütkens, zit. in Hurrelmann 1975, 76). In seiner gesellschaftskritischen Variante, nach Hurrelmann etwa in modernen Konzeptionen kritischen Sozialkundeunterrichts (Hessische Rahmenrichtlinien), werden sie so verstanden, dass beim einzelnen "Widerstände gegen beliebige Konformitätsanforderungen insbesondere des politischen Systems aufgebaut werden sollen" (ibid.). Es bestehen allerdings kaum Zweifel, "dass viele Ziele der Eb im Widerspruch zur gesellschaftlichen Realität stehen. In der Familie, in der Schule, in der Universität, im Betrieb, in Parteien und Verbänden wird meist weniger der kritische, mündige, nonkonformistische Jugendliche und Erwachsene belohnt und bestärkt als vielmehr das angepasste, disziplinierte, affirmative Verhalten. Diese Diskrepanz sollte in der Eb nicht verschleiert und kaschiert werden, sondern als Lerninhalt diskutiert und analysiert werden" (Siebert 1972, 34).

2.2.2. Ziele im sozialen und politischen Bereich

Inwieweit Sozialisationsziele wie Selbstentfaltung, Autonomie, Rollendistanz, Selbstbefreiung zu Individualismus und weltfremder Innerlichkeit tendieren, hängt davon ab, ob und wie sie mit sozialen und politischen Zielsetzungen implizit oder explizit ver-

bunden sind. Eine sehr akzentuierte Meinung zur Abhängigkeit zwischen individuellen und sozialen Zielen vertritt Heydorn, der es als bestimmend betrachtet, "dass das Individuum nur mit allen oder überhaupt nicht mündig werden kann ..." Wenn "charismatische Mündigkeit" anstelle der kollektiven Vernunft tritt, wird Autonomie zur Fiktion. "Die Erkenntnis allein ist ohnmächtig, individuelle Mündigkeit ist zum Untergang verurteilt" (Heydorn 1972, 18 f.).

Die Befähigung zum Dialog mit Menschen gleicher oder unterschiedlicher Kultur, Bildungs- oder Sozialschicht, Geschlechts- oder Alterszugehörigkeit ist eine zentrale soziale Zielsetzung der Eb. Befähigung zum Dialog ist eine Voraussetzung zur Befreiung von eigenen Vorurteilen und zur Zunahme der Toleranz, die letztlich nur möglich wird, wenn es gelingt, "... die Reaktion der anderen auf eigenes Verhalten zu antizipieren, über das eigene Tun nachzudenken ..." (Brim 1975, 8). Es gibt Sozialisationsprogramme, die auf den Abbau von politischen Vorurteilen abzielen, indem sie den Bürger zur verantwortlichen Mitarbeit in verschiedenen Bereichen des öffentlichen Lebens befähigen wollen (zum Beispiel Nordrhein/ Westfalen, zit. in Hartmann 1975, 146). Mitarbeit im öffentlichen Leben verlangt aber auch Fähigkeit und Willen zu Kooperation und Solidarität. Solange jedoch "Ausführen und Gehorchen mehr prämiert werden als Mitdenken und Einfälle für Problemlösungen, steht ein kooperativer Arbeitsstil im Widerspruch zu den herrschenden Normen, und er hat es entsprechend schwer, sich zu bewähren" (Tietgens 1971, 157).

Befähigung zur Rollendistanz, die nach Plessners Verständnis das Kommunikationsverhalten beeinflusst, gehört somit auch zu den Zielsetzungen im sozialen und politischen Bereich. Rollendistanz ist bei Plessner ein Gestaltungsspielraum, in dem soziale Rollen ständig neu definiert werden können. Bezugssystem dieser Neuinterpretationen ist das System einer sich wandelnden Welt, wobei die Funktion dieses "erkennenden Gestaltens" sowohl Anpassung wie Mitveränderung ist. In besonderem Mass nimmt der Meinungsführer oder

Innovator die Chancen der eigenen und fremden Rollendistanz wahr (Plessner 1966, 21 f.). Werden dabei implizite oder explizite Grenzen des Rollenspielraums erreicht beziehungsweise Machtverhältnisse tangiert, so kommt es zum Konflikt, der sowohl fruchtbarer Anlass zur weiteren Veränderung wie Ende oder Aufhebung bisheriger Veränderungen bedeuten kann. Bei einem so verstandenen Begriff von Rollendistanz liegt eine Erweiterung der Autonomie des Individuums vor, da es sein Denken und Handeln im Sinne eines "missionarischen" beziehungsweise "emanzipatorischen" Auftrags für andere oder mit anderen im Sinne der Solidarität verbindlich zu machen versucht. Dies betrifft die Emanzipationsbewegungen des Bürgertums, der Arbeiterschaft, Unabhängigkeitsbewegungen der Dritten Welt oder Frauenbewegungen. Eb, die informell oder formell im Rahmen solcher Bewegungen eine wichtige Rolle spielte und spielt, wird damit zu einem Instrument sozialen Wandels. In diesem Sinn versteht sie zum Beispiel auch der Europarat. Eb muss den einzelnen dazu befähigen, die technische, soziale, politische, wirtschaftliche und kulturelle Welt besser zu verstehen und auf sie einzuwirken als Mittler des Wandels (Europarat 1970, 369).

2.2.3. Sozialisationsziele im beruflichen Bereich

Während sich in der Umschulung der Sozialisand auf eine neue Erwerbstätigkeit vorbereitet, ist das zentrale Sozialisationsziel der meisten Teilnehmer beruflicher Weiterbildung der Erwerb zusätzlicher Spezialqualifikationen, die zu höheren beruflichen Positionen und dem damit verbundenen Einkommens- und Prestigezuwachs führen sollen (Axmacher 1974, 125). Empirische Untersuchungen in der BRD kommen allerdings zum Ergebnis, dass innerbetriebliche Veranstaltungen nur wenigen die erhofften Statuserhöhungen bringen, dies, obwohl "die Teilnehmer an der innerbetrieblichen Weiterbildung bis auf einen sehr geringen Anteil von den Vorteilen, die ihnen die Weiterbildung bringt, offensichtlich überzeugt" sind (Blaschke u.a. 1972, 236 f.). Mit der Qualifikationsvermittlung werden häufig Erwartungen geweckt, die wegen der Qualifikations-

struktur des Arbeitsmarktes nicht erfüllt werden. Es kommt dann zur heute noch kontrovers diskutierten "Ueberqualifikation" (Tietgens 1973, 290).
Steht beim Sozialisanden der Wunsch nach Statuszuwachs im Vordergrund, so zeigen die betrieblichen Sozialisatoren besonderes Interesse "an der Produktion von Loyalität, von Anhänglichkeit an die Organisation und ihre Ziele" (Offe 1970).
Innerbetriebliche und überbetriebliche berufliche Bildungsarbeit ist in der Regel nach Funktionsgruppen gegliedert. Dabei werden die Inhalte unterschiedlich gewichtet: Je umfassender und je höher die Verantwortung in der "Linie" ist, umso gewichtiger werden im Stoffbereich neben den fachlichen und sachlichen die menschlichen, die sozialen und die politischen Anforderungen (Arlt 1969, 192). Arlt betrachtet Aufklärung und Bildung als notwendige Führungsmittel des Betriebs. "Die an Umfang zunehmende Verlagerung von Verantwortung vor Ort (Delegation) verlangt von den Personen, denen Selbständigkeit in der Produktion delegiert wird, ein Orientiertsein um das Betriebsganze, in das sie ihr Handeln einordnen müssen ..." (Arlt 1964, 52). Dies erklärt unter anderem, weshalb unter den Themen betriebsinterner Weiterbildung der Führungsproblematik zentrale Bedeutung zukommt. In der bereits zitierten Untersuchung von Blaschke u.a. kommen Gebiete wie Betriebspsychologie, Personal- und Menschenführung, allgemeine soziologische Themen und Führungssoziologie vor Bereichen wie allgemeine Betriebswirtschaftslehre, Betriebstechnik, EDV, Unternehmenorganisation etc. (Blaschke u.a. 1972, 229). Hartmann/Wienold sehen in der Fortbildung der sogenannten Führungskräfte in der Wirtschaft eine Fundgrube für Hinweise auf ideologische Standortgebung und Bewusstseinsbildung zugunsten kapitalistischer Ueberzeugungen und elitärer Wertvorstellungen (Hartmann/Wienold 1967).
Eine Inhaltsanalyse von Ausbildungsmaterial und Sozialisationsprogrammen zeigt, "wie stark es den Sozialisatoren hier neben der Vermittlung von beruflichem Wissen auf die Ausbildung ganz bestimmter Charaktermuster, auf die Identifikation mit Eigentum und Betrieb,

auf die Erziehung zur Uebernahme von bestehenden Autoritätsverhältnissen ankommt" (Hongersmeier 1973). Dies geschieht nach Dieckmann u.a. im Rahmen einer "Leistungsideologie", mit deren Hilfe das innerbetriebliche Herrschaftsgefüge aufrechterhalten wird. Er sieht als dominierende Ideologie der Wirtschaft "Partizipation als Ergebnis von erbrachter Leistung" (Dieckmann u.a. 1973, 71, 78).

Obwohl die beruflichen Zusatzqualifikationen vorwiegend Anpassungsleistungen an die wirtschaftliche und technische Entwicklung sind, gehen einige Theorien mehr oder weniger davon aus, dass der Kapitalverwertungsprozess Qualifikationen braucht, die ebenso für die Entwicklung einer demokratischen Gesellschaft nötig sind (ibid.,98). Tietgens zum Beispiel warnt davor, "die Zielvorstellungen von Qualifikation und Emanzipation gegeneinander auszuspielen". Er ist jedoch der Meinung, dass Mittel und Wege gefunden werden müssten, diese Leistungen denen zugute kommen zu lassen, die sie erbringen. "In diesem Sinne ist Eb als kritische, das heisst differenzierende Bewusstseinsbildung zu verstehen. Dabei kann der Qualifikationserwerb einen Dispositionsraum mit sich bringen, der sich im Sinne stärkerer gesellschaftlicher Mitbestimmung nutzen lässt" (Tietgens 1973, 290). Diese Feststellung Tietgens wird allerdings dann fragwürdig, wenn die im Rahmen beruflicher Weiterbildung stattfindende Bewusstseinsbildung vor allem dazu führt, Loyalität und Identifikation mit dem Betrieb herzustellen.

2.2.4. Gemeinsame Ziele von allgemeiner und beruflicher Sozialisation

Hier soll die im letzten Abschnitt aufgeworfene Frage, inwieweit sich Ziele der allgemeinen[1)] und beruflichen Bildung verbinden oder verbunden werden sollten, weiter verfolgt werden.

Mit der Erkenntnis, dass Wissen, Einstellung und Verhalten ebenso eng miteinander verflochten sind wie die "berufliche" und "private Identität" des Menschen, wurde in den letzten Jahren sowohl für die gesamte Eb wie auch für das offizielle Bildungswesen die vermehrte Integration allgemeiner und beruflicher Sozialisation postuliert. Prokop fordert, dass die im Bildungssektor noch immer vorhandene Distanz zu sozial- und wirtschaftswissenschaftlich beschreibbaren Realitäten oder den Erlebnisbereichen der Arbeit geringer werden müssen (Prokop 1973, 43), und Heydorn möchte die Berufsbildung einer Allgemeinbildung verbunden sehen, "die dem Menschen zuhilfe kommt, ihm eine Möglichkeit bietet, sich selbst als historisches Subjekt zu setzen" (Heydorn 1972, 99). Für die Vermittlung zwischen den traditionell getrennten Bereichen der allgemeinen und beruflichen Eb wählt Baethge den Begriff "Disponibilität", der Qualifikation nicht im Sinne von Statusänderung, sondern von geistiger Flexibilität, Orientierungsfähigkeit, Fähigkeit zum Rollenwechsel und zur Rollenkritik versteht (Baethge 1972, 16).

Untersuchungen über die Zuordnung von Berufsbildung und allgemeiner Bildung deuten allerdings darauf hin, "dass Berufsbildung nach

---

1) Nach Tietgens leidet die aktuelle Diskussion über Eb/Weiterbildung unter der Vagheit des Begriffs "allgemeine Bildung". "Immerhin wird 'allgemein' kaum noch enzyklopädisch verstanden. Häufiger ist es, 'allgemein' im Sinne des Grundlegenden, rollenunabhängig Verhaltensrelevanten auszulegen. Vorherrschend ist aber die Gepflogenheit, 'allgemein' im Sinne des auf die Allgemeinheit Bezogenen zu verstehen. Dementsprechend ist in der Diskussion um Eb/Weiterbildung auch meist von dem Verhältnis beruflicher und politischer Bildung die Rede. Daraus folgt, dass die Diskussion über die Verzahnung vorwiegend unter entschieden emanzipatorischen Vorzeichen erfolgt, was immer man unter 'emanzipatorisch' begreifen mag" (Tietgens 1975, 160).

wie vor als eine weitgehende Anpassung an sozio-ökonomische Erfordernisse verstanden wird, während sich unter dem Markenzeichen der 'Allgemeinbildung' Vorstellungen von einer im weitesten Sinne autonomen Persönlichkeit halten" ... " Im Rahmen von Lernprozessen, welche Berufsausbildung und Allgemeinbildung, Persönlichkeit und Brauchbarkeit integrieren, müssen aber diese vorurteilsgeladenen Widersprüche zwischen beruflicher Spezialisierung einerseits und persönlicher Entfaltung andererseits überwunden werden. Verhaltenssicherheit und Selbstentfaltung des Erwachsenen in einer Industriekultur resultieren aus seiner Fähigkeit und Bereitschaft zur gesellschaftlichen Kooperation. Ohne die Ausdehnung der Lernimpulse für Kontaktbereitschaft, Selbstsicherheit und Realitätsbezug auf die Arbeitsrollen der Welt von heute und morgen hin, bleiben die Zusammenhänge von Lebenslauf und Lernphasen kaum durchschaubar" (Prokop 1973, 43 f.).

Griese, der im Berufssektor wohl Ziele wie "Flexibilität, Ich-Autonomie, Rollendistanz, Lernen zu lernen etc." registriert, sieht darin nur individuelle Fertigkeiten, "die Karriere und sozialen Aufstieg versprechen, aber nicht zur Solidarität und Kooperation führen" (Griese 1976, 199). Eine im betrieblichen Milieu angesiedelte Weiterbildung lässt für soziale und politische Zielsetzungen nur wenig Raum. Die Verzahnung beruflicher und politischer (allgemeiner) Eb wird dadurch erschwert, "dass berufliche und allgemeine Bildung aufgrund der Verfassungs- und Gesetzesstruktur institutionell weitgehend getrennt voneinander an verschiedenen Lernorten stattfinden"(Tietgens 1975, 163). Diese Feststellung für die Bundesrepublik gilt auch für die Schweiz (vergl. S. 4, 2.1. Berufliche Eb).

"Die 'Einheit beruflicher und allgemeiner Bildung' zu realisieren, wird auch dadurch behindert, dass den Lehrkräften und Mitarbeitern der Eb/Weiterbildung dafür die inhaltlichen und methodischen Voraussetzungen weitgehend fehlen. Die Berufsvorbereitung der Lehrenden hat sich weitgehend im Rahmen von tradierten wissenschaftlichen Fachdisziplinen bewegt und die eigene pädagogische Erfahrung lie-

fert, soweit vorhanden, ebenfalls wenig Anregung für einen neuen integrativen Ansatz" (Tietgens 1975, 156).

2.2.4.1. Integration von Einzeldisziplinen

Zur propagierten Integration von Zielen und Inhalten allgemeiner und beruflicher Eb gehört auch das Anliegen des interdisziplinären Lernens. "Die Eb muss die Einzeldisziplinen wieder integrieren und die wissenschaftlichen Teilergebnisse auf den Problem- und Erfahrungshorizont des 'Laien' übertragen" (Negt 1968, 19). Dieser Vorgang darf jedoch nicht als simplifizierende "Popularisierung" missverstanden werden, er verlangt im Gegenteil vom Lehrenden grosse Lernbereitschaft und Kreativität. Ohne inhaltliche Vermittlung zwischen erfahrungswissenschaftlichen Informationen und praktischem Bewusstsein bleibt zum Beispiel "die Arbeiterbildung auf eine äusserliche Koordination von neuen Informationen und traditionalen Vorstellungen des Arbeiters beschränkt, die lediglich hemmenden Einfluss auf die politische Bewusstseinsbildung hat" (ibid., 61).

Der lernende Erwachsene braucht Hilfe bei der Lösung konkreter Probleme. Diese Probleme sind jedoch heute meist von solcher Komplexität, dass sie sich nicht mehr mit Hilfe einer Einzelwissenschaft lösen lassen. Durch die Uebersetzung analytisch-wissenschaftlicher Sachverhalte gesellschaftlicher Zusammenhänge in verschiedene Stufen anschaulicher, ausserwissenschaftlicher Sprach- und Denkformen kann zu sozialem Handeln motiviert werden (ibid., 19). Auf diese Weise gewinnt die Wissenschaft Praxisrelevanz. Sie wird aufgefordert, ihren fachwissenschaftlichen Horizont zu überschreiten. "Nicht der Laie wird näher an das Niveau des wissenschaftlichen Spezialisten herangeführt, sondern der Fachwissenschafter muss seine Ergebnisse auf die gesellschaftliche Praxis anwenden lernen" (Siebert 1972, 112).

2.2.5. Beziehungen zwischen Sozialisationszielen und Organisationszielen

Der Zusammenhang zwischen Sozialisationszielen und Organisationszielen ist von unterschiedlichem Ausmass. Während zum Beispiel in der innerbetrieblichen beziehungsweise überbetrieblichen Eb die Tendenz zur Uebereinstimmung zwischen Sozialisationszielen und Organisationszielen vorherrscht (unité de doctrine), sind bei loseren Dachorganisationen ohne Weisungsbefugnisse eher pluralistische Sozialisationsziele anzutreffen, ohne dass verbindliche Organisationsziele überhaupt vorliegen. "Sowohl innerhalb von Sozialisationsorganisationen als auch von Organisation zu Organisation bestehen beträchtliche Unterschiede, was die Spezifität oder Generalität der für Mitglieder verbindlichen Ziele betrifft" (Wheeler 1975, 72). Wheeler geht davon aus, dass die Fähigkeit einer Organisation, klare und unzweideutige Normen für die Sozialisanden aufzustellen, damit zusammenhängt, inwieweit ein Konsens über diese Ziele besteht. Sie hängt auch davon ab, ob andere, zum Beispiel Teilnehmer, gegensätzliche Normdefinitionen aufstellen können (Wheeler 1974, 120). Mit diesem letzten Punkt ist die Frage verbunden, welchen Personen oder Gruppen gegenüber Sozialisationsziele legitimiert werden oder legitimiert werden müssen (Lernende, Lehrende, Organisations- oder Unternehmungsleitung, Geldgeber).

Für Wheeler unterscheiden sich Sozialisationseinrichtungen in entscheidender Weise danach, ob Zielvorstellungen an "angemessener", das heisst auf die Bedürfnisse der Teilnehmer bezogener Sozialisation orientiert sind, oder ob sie sich vorwiegend auf die Aufrechterhaltung des sozialen Systems ausrichten (Wheeler 1974, 74). Dieses "soziale System" kann sowohl ein Subsystem (zum Beispiel Unternehmung) wie ein umfassenderes System (Beschäftigungssystem, Wirtschaftssystem) sein. "Organisationen, die Menschen bilden, sind wie alle andern Organisationen eingebettet in das grössere soziale System, das dazu beiträgt, ihre Ziele zu formulieren, das sowohl Agenten wie Insassen zur Verfügung stellt, und das die materielle

Basis für die Erhaltung der Organisation abgibt" (Wheeler 1974, 106).

Im Gesamtbereich der beruflichen Sozialisation, "zumindest insoweit sie in Organisationen abgewickelt wird, die auch den praktischen Nutzen der Sozialisation verwerten wollen ... verbindet sich mit der speziellen Wissensinstruktion eine allgemeine Verpflichtung auf die Organisationsziele" (Hartmann 1975, 146). Solche Organisationen bilden nicht nur Leute aus, sondern "kontrollieren auch den Eintritt in die Karriere, für die sie ausbilden". Somit haben sie "ein zusätzliches Mittel der sozialen Kontrolle während der Sozialisationsperiode" (Wheeler 1975, 103).

Auf die Erzeugung von Loyalität und Identifikation mit der Organisation wurde bereits im Abschnitt über berufliche Sozialisationsziele hingewiesen. Indentifikation mit Organisationszielen als Sozialisationsziel gilt für verschiedene Bereiche der Eb: Das Ziel von Bildungsprozessen in Parteien, Verbänden, Konzernen und anderen Grossorganisationen ist nicht so sehr die individuelle Qualifizierung der Teilnehmer als "die Verbreitung organisatorischer Regeln für das Organisationsinteresse wichtiger Werte sowie die Herstellung der Kommunikation zwischen den Mitgliedern" (Schmitz 1975, 78). Schmitz sieht in den Teilnehmern solcher Bildungsveranstaltungen bereits "Mitglieder von Organisationen, die ihnen bestimmte Rollen zuweisen, innerhalb derer von ihnen Lernprozesse der genannten Art abverlangt werden. Dabei handelt es sich um Sozialisationsprozesse innerhalb der spezifischen technischen und institutionellen Bedingungen einer jeweiligen Organisation, so dass man hier auch von einer Mitgliederschulung sprechen kann. Darunter lassen sich eine Reihe von Weiterbildungsveranstaltungen einordnen, die zwar im Einzelfall stark voneinander divergieren, die aber alle den Intergrationsbedürfnissen von Grossorganisationen dienen: Die politische Bildungsarbeit der Parteien, die Schulungskurse der Interessenverbände einschliesslich der Gewerkschaften, Teile der kirchlichen Weiterbildung, Schulung von Offizieren, bestimmte Bereiche der

Weiterbildung im öffentlichen Dienst und in wachsendem Masse die Führungskräfteschulung in Grossunternehmen" (Schmitz 1975, 78 f.).

Wheeler, der Sozialisationseinrichtungen nach dem Ausmass unterscheidet, in dem sich Zielvorstellungen an den Bedürfnissen des Sozialisanden orientieren, sieht besondere Probleme im Versuch, die Ziele der Sozialisanden mit den Zielen der Organisation zu verquicken (Wheeler 1974, 74). Es kann vor allem dann problematisch werden, wenn das Sozialisationsziel von Sozialisanden (eventuell auch von Sozialisatoren) darin besteht, die Sozialisationsstruktur beziehungsweise Unterrichtsorganisation zugunsten herrschaftsfreierer Interaktions- und Kommunikationsmöglichkeiten zu verändern. Wheeler macht denn auch den Unterschied zwischen der Teilnahme an der Bestimmung individueller Ziele innerhalb der Struktur der Organisation, die die eigentlichen Organisationsziele kaum oder nur gering antastet, und der Teilnahme an der Etablierung der Ziele und der Verfahrensweisen der Organisation selbst (ibid.).

Dieckmann zählt einige Strategien auf, die das kritische Potential von Sozialisanden beschränken können: Das Erschweren von Wissenserwerb, insbesondere kritischen Wissens; das Vermitteln von irrelevantem oder abstraktem Wissen, das nicht konkret anwendbar ist; das Vermitteln spezifischer Fachkompetenz für sehr spezielle Zusammenhänge; das Vermitteln (bei gleichzeitiger technischer und sozialtechnischer Spezialisierung) von Einstellungen, die zu traditionalistischer politischer Haltung verleiten, das Erzeugen von Unsicherheit über die Legitimität bestimmter Bedürfnisse (Dieckmann 1973, 56 f.).

2.3. Curricula in der Erwachsenenbildung

Der Begriff "Curriculum" wird unterschiedlich interpretiert. Er wurde bisher vor allem im Bereich des schulischen Bildungswesens verwendet. Während das "Gesamtcurriculum" als ein Plan bezeichnet werden kann, "durch den die Schule alle Aktionen und Lernerfahrungen organisiert, mit denen sie ihr Ziel zu erreichen hofft",

wird Curriculum auch in einem begrenzteren Sinn gebraucht, der vor allem Studieninhalte und Methoden bezeichnet (OECD/IPN 1975, 12, 214). Die Entwicklung von Curricula in der Eb steht noch am Anfang. Sie kann nach verschiedenen Ansätzen geschehen.

Der fachwissenschaftliche Ansatz leitet Ziele und Inhalte aus Wissenschaftsdisziplinen ab. Er scheint am ehesten der Forderung nach einem wissenschaftlichen Lernen in einer verwissenschaftlichten Umwelt gerecht zu werden (Siebert 1972, 76).

Ein weiterer Ansatz (zum Beispiel Husén) geht von einer empirischen Analyse der Verwendungssituation aus. Dabei besteht das methodische Verfahren aus Abnehmerbefragungen, Expertengesprächen und Arbeitsplatzanalysen. Dieser Ansatz ist vor allem dort möglich, wo die Verwendungssituationen genau fixiert und die Lernziele von der Sache vorgegeben sind (ibid.).
Die Volkshochschul-Zertifikatskurse sind zum Beispiel das Ergebnis eingehender empirischer Untersuchungen. So wird in den Englischkursen nicht der Wortschatz übernommen, der im schulischen Fremdsprachenunterricht vermittelt wird, sondern die englische Umgangssprache gelernt, die durch Sprachanalysen ermittelt wurde (ibid., 94 f.). Auch im Bereich der beruflichen Eb liegen zahlreiche empirische Untersuchungen vor. "So wurde in der DDR zum Beispiel durch Arbeitsplatzanalysen festgestellt, wie sich die Qualifikationsmerkmale und die beruflichen Anforderungen durch Automatisierung verändern" (ibid., 94). Dieser Ansatz der Curriculumentwicklung ist allerdings deshalb für verschiedene Bereiche sehr problematisch, weil er vom erhobenen status quo auf die Zukunft schliesst.

Eine dritte Möglichkeit der Curriculumentwicklung ist das Eingehen auf die Bedürfnisstruktur der Betroffenen. Dieser Ansatz scheint für die sozio-kulturelle beziehungsweise allgemeine Eb am wichtigsten, doch ist er bisher noch am wenigsten ausgearbeitet worden (ibid., 77). Bei dieser Art der Curriculumkonstruktion wird meistens so vorgegangen, dass die Bedürfnisse der Teilnehmer nach standardisierten Fragebogen ermittelt, aber nicht näher interpre-

tiert werden. "Der artikulierte Bildungswunsch des Teilnehmers wird als Planungsdatum akzeptiert. Die Anwendung solcher Methoden kann man verstärkt bei kommerziellen und nichtkommerziellen Anbietern von Weiterbildungsprogrammen für bestimmte Berufsgruppen feststellen. Es spricht aber tatsächlich vieles dafür, "dass die Artikulation von Bildungswünschen durch zahlreiche Irrtümer und Manipulationen im Zusammenhang mit der schulischen und beruflichen Sozialisation bestimmt ist" (Dieckmann u.a. 1973, 35).

Diese teilnehmerorientierte Strategie der Lernziel- und Inhaltsentscheidung ist gerade deshalb so problematisch, weil durch Eb auch neue Interessen artikuliert werden sollten. Eine umstandslose Befriedigung privater Bildungswünsche könnte deshalb statt zur Bereicherung zur Verarmung der Bildungsangebote führen. So würde zum Beispiel eine "Ueberqualifizierung" nur selten angestrebt (ibid.).

Schmitz schlägt deshalb vor, Curriculumentwicklung nicht als wissenschaftlichen Prozess vom eigentlichen Bildungsprozess loszulösen, sondern die Formulierung von Zielen und die Wahl von Inhalten im Sinne einer Rückkoppelung mit dem Lernprozess zu verbinden. Die ersten, von den Teilnehmern formulierten Lernziele können somit im Verlaufe des Lernprozesses selbst zum Diskussionsgegenstand werden und zu neuen Zielen und Inhalten führen (Schmitz 1973, 143).

2.3.1. Die Beziehung zwischen Sozialisationszielen und Sozialisationsinhalten

Der Zusammenhang zwischen Lernzielen[1)] und Lerninhalten ist weitgehend ungeklärt (Siebert 1972, 89).

Bei Bildungsveranstaltungen, die von bestimmten Sachfunktionen aus

---

1) Heute wird oft die Trennung zwischen "Lehrzielen" (Ziele der Lehrenden für ihre Veranstaltungen) und "Lernzielen" (Ziele der Lernenden für ihren Lernprozess) gemacht. Im engeren Sinn bedeutet "Lehr- beziehungsweise Lernzielbeschreibung" die operationale Definition von Lernzielen, das heisst die Formulierung angestrebter beobachtbarer und messbarer Sachverhalte.

konzipiert werden können (Buchhaltung, Schreibmaschinenschreiben) ist es relativ unproblematisch, eine direkte Beziehung zwischen Ziel und Inhalt aufzuzeigen. Schwieriger ist es in Bereichen des problemorientierten oder exemplarischen Lernens. Hier können die verschiedensten Inhalte (verstanden als Stoffqualitäten, Stoffquantitäten oder Informationen) zu gleichen Sozialisationszielen im Einstellungs- und Verhaltensbereich führen, oder aber der gleiche Inhalt für völlig unterschiedliche Zwecke eingesetzt werden. Nicht der Inhalt an sich wird hier entscheidend für den Lernprozess, sondern die Art und Weise, wie mit dem Inhalt umgegangen wird.

In der letzten Zeit besteht eine Tendenz, die Bedeutung der reinen Informationsvermittlung zugunsten von Qualifikationsvermittlung zu verschieben. Das "Wissen was" wird damit zum "Wissen wie". Tietgens/Weinberg geht es zum Beispiel bei der heutigen grossen Informationsflut weniger um ein breites Wissen als darum, "über Kategorien und Techniken der Informationsauswahl und Informationsverarbeitung zu verfügen". Unter diesem Gesichtspunkt geht es in der Eb nicht primär darum, Inhalte oder Stoffe, sondern Qualifikationen zu vermitteln. "Das 'zu Lernende' muss prinzipiell 'als Instrument der Lernförderung' verstanden werden" (Tietgens/Weinberg 1971, 129).

2.3.2. Evaluation von Sozialsationszielen

Die Evaluation oder Beurteilung des Lernerfolgs ist ein wichtiger Bestandteil des Curriculums.

Bei den standardisierten Inhalten eines stoffbeherrschenden Lernens (Zertifikatskurse) ist es möglich, den Wissenszuwachs durch eine dem positivistischen Wissenschaftsverständnis entsprechende quantitativ-exakte Messung einigermassen festzustellen. Dieses Verfahren, das eine Objektivierung der Leistungsnachweise voraussetzt, kann zur Belohnung oder als Mittel zur Selbstevaluation eingesetzt werden. Es steht jedoch im Widerspruch zu kooperativem Führungsstil oder "rollender Planung" von Veranstaltungen, in deren Verlauf Ziele und Inhalte modifiziert werden können.

Lernerfolge im problemlösenden, kreativen Lernen sind schwierig zu beurteilen, da bereits die Lernzielbestimmung wesentliche Wertentscheidungen miteinschliesst. "Stellt sich die Weiterbildung die legitime Aufgabe, Interessen zu wecken und zu Wertentscheidungen zu befähigen, so muss nicht nur bedacht werden, dass sich diese Lernziele weitgehend einer eindeutig objektivierbaren Evaluation entziehen. Es verbietet sich ferner auch, in einer demokratischen Gesellschaft Normen und Werte als verbindlich zu postulieren, wenn diese nicht rationale Verständigung über alternative Einstellungen und individuelle Entscheidungsfreiheit miteinschliesst" (Hurrelmann 1975, 27). Wenn also "das einzelne Individuum seine eigenen Interessen selbst erkennen und artikulieren können soll", muss das Risiko eingegangen werden, dass die Lernenden in ihrem Erkenntnis- und Erfahrungsprozess zu anderen Ergebnissen (zum Beispiel der Analyse gesellschaftlichen Strukturwandels) gelangen, als diejenigen, die das Curriculum konstruierten (Dieckmann u.a. 1973, 52).

Das Erstellen von Lernzieldefinitionen und Fähigkeitskatalogen geschieht unter der Voraussetzung, dass das Gelernte Handlungskonsequenzen im sozialen Kontext nach sich zieht. Selbst wenn im problemorientierten Lernen die Lernerfolge am Ende von Eb-Veranstaltungen erfasst werden könnten (Erfahrungen mit Testverfahren für die Feststellung komplexer Lernleistungen liegen jedoch bisher kaum vor), so kommt die weitere Schwierigkeit dazu, dass dieses Endverhalten und die Anwendung des Gelernten in der Praxis zwei Verhaltensbereiche sind, von denen weitgehend unbekannt ist, ob und wie sie miteinander verbunden sind (Tietgens/Weinberg 1971, 194).

3. SOZIALE UND WIRTSCHAFTLICHE BEDINGUNGEN DER ERWACHSENENSOZIALISATION

3.1. Frühere Sozialisationserfahrungen als Bestimmungsgründe der Erwachsenensozialisation

Forschungen zur Sozialisation und Lernpsychologie haben erwiesen, dass wesentliche Voraussetzungen zum Weiterlernen im Erwachsenenalter durch die Erst- und Zweiterzieher Familie und Schule geschaffen werden. Erinnerungen an Lernerfahrungen in Kindheit, Jugend, Schule und Berufsbildung beeinflussen Lernmotivation und Lernstil des Erwachsenen.

3.1.1. Kindheitssozialisation

Die Entwicklung von intellektuellen Fähigkeiten und Lernbereitschaft beim Kind ist keineswegs nur vom genetischen Potential abhängig. Zwischen "Anlage", "Begabung" und "Umweltbedingungen" besteht ein wechselseitiger Prozess. Der Mensch kann deshalb durch eine lernfreundliche Umwelt "begabt" werden.

Verschiedene Forschungsergebnisse haben gezeigt, dass eine optimale Umweltanregung dann eintritt, "wenn der Unterschied zwischen dem jeweils erreichten Lernniveau einerseits und den angebotenen Informationen und Erwartungen der Umwelt andererseits einen mittleren Grad erreicht, das heisst deutlich als Diskrepanz, nicht aber bereits als kaum überwindbares Hindernis erfahren wird (Hebb 1959, Berlyne 1960, Heckhausen 1964, Hunt 1964). In diesem Fall setzen Bemühungen ein, die verkraftbare Ueberforderung durch die Umwelt mit Hilfe neuer Lösungswege, Verhaltensschemata und kognitiver Muster zu beseitigen" (Brandenburg 1974, 56 f.) Diese Anregungen der intellektuellen Entwicklung werden vor allem in Elternhäusern erzielt, wo (durch die Mutter) auf Selbständigkeit und Tüchtigkeit des Kindes geachtet wird (Dave 1963, Bernstein 1960). Kinder, die in den frühen Lebensabschnitten zurückbleiben, "gehen einem 'kumulativen Leistungsdefizit' (Ausubel 1964) im Verhältnis zu den

begünstigten Altersgenossen entgegen, weil sie gegenüber den meist standardisierten altersspezifischen Leistungsanforderungen in der Schule immer wieder versagen und dadurch sowohl in ihrer kognitiven Entwicklung geschädigt als auch in der Weckung intrinsischer, am Lerngegenstand orientierter Motivation blockiert werden" (Brandenburg 1974, 57). Untersuchungsergebnisse aus den USA und der BRD glauben nachweisen zu können, dass Unterschichtskinder überwiegend familien- und gegenwartsorientiert sowie passivistisch in ihrer Lebenseinstellung sind, während Kinder aus der Mittelschicht eher individualistisch, zukunftsorientiert und aktivistisch eingestellt sind (Rosen, in Roberts 1967, Grimm 1966, Kemmler, Heckhausen 1960, Hitpass 1965, Kob 1963, alle zit. in Brandenburg 1974, 61).

Ein Zusammenhang zwischen materieller Lage der Familie und Normen und Einstellungen, die sich auf Schulleistungen der Kinder auswirken, wurde in den USA durch verschiedene Untersuchungen nachgewiesen (Children 1967, Douglas 1966, Roberts 1967). "Mit sinkendem Einkommen verringert sich ebenfalls die Schulintelligenz (Sexton in Roberts 1967) bis hin zu einem Leistungsunterschied von zwei bis drei Jahren zwischen den Schülern der höchsten und niedrigsten Einkommensbezirke. Insbesondere stehen schlechte Wohnverhältnisse mit niedrigen Schulleistungen in Beziehung, und zwar auch bei Kindern aus der Mittelschicht (Douglas 1966, Jackson, Mardsen 1962, Newson 1963)." Der vielschichtige Zusammenhang zwischen materiellen Lebensbedingungen und Schulerfolg ist allerdings noch relativ wenig erforscht (Brandenburg 1974, 62).

Die Eltern vermitteln ihren Kindern die schichtbedingten Normen und Wertorientierungen. Die Organisation der Charakterstruktur der Kinder hängt von den Erziehungspraktiken der Eltern ab, die wiederum schichtspezifischer Art sind (Rolff 1967, 23). Für Brim steht fest, dass das Kind bei hoher Affektivität zu den Sozialisatoren und in grosser Abhängigkeit von ihnen sozialisiert wird (Brim 1974, 39). Die Identität wird grösstenteils in den früheren Lebensabschnitten aufgebaut (ibid., 35). Deswegen sehen Berger/Luckmann für spätere

Sozialisationsphasen fundamentale Probleme: "Da sie immer einen vorhergegangenen Prozess der Primärsozialisation voraussetzt, muss sie mit einem schon geprägten Selbst und einer schon internalisierten Welt rechnen ..." Da bereits internalisierte Wirklichkeit die Neigung hat, haften zu bleiben, "muss die schon vorhandene Wirklichkeit überlagert werden. So kommt es zum Problem der Verschränkung von ursprünglichen und hinzukommenden Internalisierungen" (Berger/Luckmann 1972, 150 f.).

Während die primäre Sozialisation nicht ohne gefühlsgeladene Identifikation des Kindes mit wichtigen Bezugspersonen zustandekommt, sind in späteren Sozialisationsphasen solche Identifikationen geringfügiger oder fehlen ganz. Laut Berger/Luckmann bedarf es ernster Erschütterungen im Leben, "bis die dichte Wirklichkeit, die in der frühen Kindheit internalisiert wird, auseinanderfällt. Wirklichkeit, die später internalisiert wird, ist viel leichter zu zerstören" (ibid., 153). Brim schliesst allerdings nicht aus, "dass dramatische Veränderungen der Identität erst im Laufe des Lebens auftreten, dann nämlich, wenn signifikante Personen einen ausserordentlichen Einfluss auf die eigenen grundlegenden Charaktermerkmale ausüben" (Brim 1974, 35).

3.1.2. Schulische und berufliche Sozialisation

Untersuchungen aus unterschiedlichen Bevölkerungskreisen bestätigen den Zusammenhang zwischen Erfolg und Misserfolg beim Lernen in der Jugend und Bereitschaft und Fähigkeit zum Weiterlernen als Erwachsener.[1)] Empirische Forschungen haben erbracht, dass bei Er-

1) Die Längsschnittuntersuchungen von Lorge, die zwischen 1921 und 1941 in den USA gemacht wurden, weisen Abhängigkeit von Lernfähigkeit, Lernbereitschaft von Dauer und Güte des Schulbesuchs nach (Tietgens/Weinberg 1971, 102). Zu ähnlichen Ergebnissen kommen zum Beispiel auch W. Strzelewicz, W. Schulenberg und H.D. Raapke, in Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein, 1966.

wachsenen mit längerer Schulbildung intellektuelle Leistungen und Lernfähigkeit höher bleiben (Löwe 1974, 204).[1)]

"Je kürzer der Schulbesuch und je geringer der soziale Status, desto eher werden Existenz und Wert zweckfreier Bildung bezweifelt" (Tietgens/Weinberg 1971, 70). Die Benachteiligung bestimmter sozialer Gruppen bei der Entwicklung bestimmter, lernrelevanter Qualifikationsmerkmale (zum Beispiel Kreativität, Produktivität, Neugierde) wird durch die schulische Sozialisation verstärkt, die wiederum, wie erwähnt, Lernchancen und Lernverhalten im Erwachsenenalter beeinflusst (Dieckmann u.a. 1973, 126). "Gelingt es in der Schule nicht, an die in der vorschulischen Sozialisation vermittelten Werte anzuknüpfen, so treten Wertkonflikte, Anpassungs- und Lernschwierigkeiten auf, die sich für immer auf die Lernbereitschaft auswirken können" (Brandenburg 1974, 57).

Ein zentraler Faktor für die spätere Lernfähigkeit ist die Entwicklung der Sprache, die in der vorschulischen Sozialisation einsetzt und in der schulischen Sozialisation weitergeführt wird. "Die Sprachfähigkeit ist der in der Schule wohl dominierende Beurteilungs- und Auslesemassstab (vergl. Langner 1964). Von Kindern mit ähnlicher 'Gesamtintelligenz' werden die sprachgewandtesten vom Lehrer am höchsten eingestuft, am meisten beobachtet und gefördert (Gundersen, Feldt 1960). Schüler, die dem im Unterricht abverlangten Sprachtyp und -niveau nicht entsprechen, vor allem Kinder aus den Unterschichten, werden insgesamt schlechter bewertet, weniger gefördert und haben geringere Chancen, ihre relativ sprachunabhängigen Fähigkeiten zu entwickeln ... Will man die nachteiligen Bedingungen der intellektuellen Entwicklung, wie sie etwa im kulturellen Milieu der sozialen Unterschicht vorliegen (Bronfen-

---

1) Am stärksten lassen die Leistungen derjenigen psychischen Funktionsgebiete am frühesten und stärksten nach, "die wenig in Anspruch genommen werden, während die Leistungen derjenigen, die rege betätigt werden, nicht nur lange Zeit auf gleicher Höhe bleiben, sondern sogar bis ins hohe Lebensalter hinein noch steigen können" (Undeutsch 1959, in Löwe 1974).

brenner 1967, Deutsch 1964, Freeberg, Payne 1967) nicht noch durch die Schule verstärken, sondern durch geeignete Massnahmen ausgleichen, so ist zu berücksichtigen, dass den sprachlichen Fähigkeiten im gegenwärtigen Ausbildungssystem wahrscheinlich ein zu hoher Stellenwert und eine zu gewichtige Indikatorfunktion für die allgemeine Intelligenz beigemessen wird" (Brandenburg 1974, 60).

Unterschiedliche schulische Voraussetzungen bedingen eine unterschiedliche berufliche Sozialisation, die ihrerseits wiederum die Bildungsorientierungen Erwachsener beeinflusst. Arbeiter, Angestellte und Beamte weichen im Bildungsverhalten signifikant voneinander ab. Ursachen dafür scheinen vor allem die Sozialisationsbedingungen des sozio-kulturellen Milieus zu sein, die schon die frühkindliche Einstellung und Werthaltung prägen. Sie zeigen sich zum Beispiel in der Arbeiter-"Subkultur" nicht nur in einer kürzeren und schlechteren Schulbildung, sondern auch im früheren Uebergang ins Arbeits- und Erwerbsleben, "somit in weniger Bildungserfahrungen, die zu späteren Lernbemühungen zu motivieren imstande wären. Bildung wird von den Arbeitern primär als sozial differenzierender Vorgang gesehen, als eine Sache von Schichten, denen sie sonst nicht angehören können" (ibid., 65).

In den letzten Jahren fanden nicht nur die Sozialisationsbedingungen der unteren Bevölkerungsschichten, sondern auch die besonderen Sozialisationsbedingungen von Mädchen vermehrt Beachtung. Geschlechtsspezifische Ziele und Verhaltensweisen, die "sowohl unbewusst als auch mit Ueberlegung durch Sozialisatoren dem Kind beigebracht werden" (Brim 1974, 33), setzen sich neben der familialen in der schulischen Sozialisation fort und beeinflussen Ausmass und Ausrichtung von Lernbereitschaft und Lernfähigkeit. Pross (1969) untersucht die Frage der Bildungschancen von Mädchen in der BRD und zählt einige lernhemmende Faktoren auf, die in ganz besonderem Masse die Mädchen aus Unterschichtfamilien betreffen. Studien über die Beteiligung von Mädchen an Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen ergeben eine "geringere Beteiligung von Mädchen in den meisten Bildungs- und Ausbildungsinstitutionen, ihre Neigung zu einer

kürzeren Lehrzeit, die wie die allgemeinen Beteiligungsdaten ein durchschnittlich niedrigeres Aspirationsniveau aufzeigt; die Kumulierung in wenigen Berufen und Fachgebieten; schliesslich die stärkere Tendenz zum vorzeitigen Abbruch namentlich in theoretisch orientierten Bildungsgängen. Es sind vor allem diese Fakten, die auf die Verschiedenheit von Bildungschancen von Mädchen und Jungen verweisen. Sie zeigen, dass zwar nicht länger prinzipielle Unterschiede, wohl aber wichtige Abstufungen zu Ungunsten der Mädchen bestehen" (Pross 1969, 39 f.). Pross erwähnt als überkommene Stereotype, die die Wahlfreiheit und damit die Bildungschancen der Mädchen begrenzen, die Vorstellung, Ausbildung und Beruf müsse dem weiblichen "Wesen" entsprechen. "Die Wesensvorstellungen, Widerschein der tatsächlichen Verhältnisse, legen Frauen vor allem auf erzieherische, pflegende, dienende Arbeiten fest. Insofern Mädchen sich an ihnen orientieren, haben sie nur scheinbar frei gewählt. De facto haben sie sich, ohne sich dessen bewusst zu sein, Vorurteilen gebeugt" (ibid., 39, 40).

Zu ähnlichen Ergebnissen über die Bildungschancen von Mädchen in der Schweiz kommt der Bericht "Die Stellung der Frau in Familie und Gesellschaft".[1)]

3.1.3. Erfahrung und Gewohnheit

Jeder Erwachsene bringt einen Vorrat früherer Erfahrungen (verarbeitete Erlebnisse) in neue Lernsituationen ein.

Erfahrungen, die mit neu herantretenden Erwartungen und Zielsetzungen (des Sozialisators, der Lerngruppe, des Sozialisanden selbst) nicht übereinstimmen (kognitive Dissonanz, Festinger), können auf verschiedene Weise neu verarbeitet werden: Falls der Unterschied

---

1) Held T., Levy R., Die Stellung der Frau in Familie und Gesellschaft, Kapitel "Objektive Diskrimination der Frau", "Untervertretung der Frau: Bildung und Beruf", "Ungleichbehandlungen der Frau: Löhne und Qualifikationen" (57-116), Frauenfeld 1974.

nicht zu gross ist und soziale Hilfestellung (durch den Lehrenden, die Mitlernenden) geschieht, kann der Sozialisand seine gemachten Erfahrungen mit den neu an ihn herangetretenen Erwartungen integrieren, so dass er in seiner Biographie einen einigermassen kontinuierlichen Uebergang zustande bringt."Andernfalls kommt es zu einem Bruch: Entweder geht er mit fliegenden Fahnen zum Neuen über und kann die alten Erfahrungen nur noch als negative einbeziehen ('Konversion'), oder er spinnt sich in diese ein und nimmt die neuen Erwartungen möglichst gar nicht zur Kenntnis ('Regression')" (Kohli 1974, 23). Im allgemeinen beobachtet und lernt der Erwachsene die Dinge gern, die ihn in seinen Gewohnheiten bestätigen. Dingen, die seine Gewohnheiten unterhöhlen könnten, weicht er jedoch aus (Edström 1973, 94).

3.2. Der Einfluss situativer, sozialer und wirtschaftlicher Faktoren auf Bildungsmotivation und Bildungschancen

Jedes Lernen wird durch soziale Bedingungsfaktoren beeinflusst. Neben den bereits erwähnten Lernerfahrungen und Lernergebnissen aus früheren Sozialisationphasen, die wesentlich von sozialen und wirtschaftlichen Faktoren abhängen, bestimmen im Erwachsenenalter wiederum soziale und wirtschaftliche Bedingungen den Lernprozess mit. Dazu gehören zum Beispiel die berufliche und wirtschaftliche Position des Erwachsenen, sein Alter und Geschlecht, seine Wohnlage, aber auch Einstellungen und Verhaltensweisen seiner Familie, seiner Bezugsgruppen und des umfassenderen sozialen Feldes.

3.2.1. Bildungsmotivation Erwachsener

Ein wesentlicher Faktor zur Förderung beziehungsweise Unterbindung von Bildungsmotivation und Bildungsaktivität ist die soziale Wertschätzung des Lernens Erwachsener.

Ruprecht macht auf die Gefahr der selbsterfüllenden Prophezeihung aufmerksam, die der noch weit verbreiteten negativen Wertschätzung der Lernfähigkeit älterer Menschen innewohnt. Dieses Vorurteil hat

in den meisten westlichen Ländern zum Teil eine hohe gesellschaftliche Wirklichkeit. "Der grösste Fehler unserer Gesellschaft liegt darin, dass sie aufgrund einer einseitigen und falschen Einstellung zum älteren Menschen, die in erster Linie bedingt ist durch unangemessene und verzerrte Modellvorstellungen des Alterns, nicht mehr oder nicht ausreichend an seine Lernfähigkeit[1)] glaubt. Hier entwickelt sich ein rechter Teufelskreis. Dadurch, dass dem älteren Menschen jede Aktivität abgesprochen wird, legt man ihm selbst nahe, inaktiv zu werden" (Ruprecht, in Knoll 1974, 235 ff.).

---

1) Die biologistisch aufgefasste Lernfähigkeit (Spranger, Bühler) wird schon um 1920 von Thorndike in Frage gestellt. In seinem Buch "Das alternde Gedächtnis" fasst Olechowski empirische Forschungen des altersspezifischen Lernens zusammen. In einer der darin angeführten Arbeiten (McFarland) wird chronologisches von funktionalem Alter unterschieden, das vom Grad der allgemeinen Leistungsfähigkeit abhängig ist. "Das Training seelisch-geistiger Funktionen ist somit eine der Voraussetzungen dafür, dass das funktionale Alter möglichst niedrig gehalten wird" (Olechowski 1969, 130). Bei vielen älteren Menschen fehlt oft während Jahrzehntenjedes Lerntraining. Neben Bergler, Bergius, Thomae erforschen in der letzten Zeit vor allem Wissenschafter der DDR (Harke, Löwe) die Lernfähigkeit Erwachsener. Sie wenden sich dabei gegen die Methode der Querschnittuntersuchungen, die Jugendliche und ältere Menschen den gleichen Tests unterwirft. Mittels solcher Tests, die auf Jugendliche abgestimmt sind, wird ein mit dem Aelterwerden verbundenes Sinken der intellektuellen Fähigkeiten nachgewiesen. Die Längsschnittuntersuchungen von Löwe kommen zu einem anderen Ergebnis. Sie weisen bis zum fünfzigsten Altersjahr ein Steigen intellektueller Fähigkeiten auf (Löwe 1970, 119). Löwe kritisiert an den Querschnittuntersuchungen nicht nur die Untersuchungsmethode an sich, sondern auch die Nichtberücksichtigung sozialer Faktoren und die pauschale Verwendung des Begriffs "Lernintelligenz" (Lernfähigkeit), die nach seiner Meinung in die vier folgenden Faktoren zerfällt: Kapazität, Leichtigkeit, Nachhaltigkeit und Intensität. Diese Faktoren entwickeln sich unterschiedlich, wobei zum Beispiel die Motivation eine grosse Rolle spielt (ibid., 133). Die Arbeitsgruppe Alternsforschung, Bonn (Thomae 1971) widerlegt ebenfalls die Behauptung, dass mit wachsendem Alter ein Leistungsdefizit einhergehe. In ihren Untersuchungen erweisen sich Ausgangsbegabungen, Lerntraining und Gesundheit als wichtigere Faktoren als das Lebensalter. Löwe und Thomae kommen zu folgenden übereinstimmenden Ergebnissen: Die unterschiedliche Lernfähigkeit innerhalb verschiedener Altersgruppen ist zum Teil grösser als zwischen jüngeren und älteren Menschen (Siebert 1972, 120 ff.).

Gesellschaftliche Vorurteile beeinflussen auch die Lernmotivation anderer Bevölkerungsteile, zum Beispiel der Frauen.[1)]

Tietgens/Weinberg nennen sieben Tendenzen im Bereich der Lernmotivationen heutiger Erwachsener: Spezifisch berufliche Gründe, aktuell entwicklungsbedingte Gründe (Mobilität, Familie, Erziehung), unbewusst individualpsychologische Gründe, konventionell gesellige Gründe, bewusst gesellschaftsplitische Gründe, traditionell kulturbewusste Gründe, allgemein metyphysische Gründe (Tietgens/Weinberg 1971, 52).

Amerikanische Untersuchungen stellen fest, dass von den drei Faktoren "Beruf", "Bildung" und "Einkommen" das Niveau der Schulbildung den grössten Einfluss auf die Teilnahmemotivation an Eb-Veranstaltungen ausübt (Johnstone, Rivera 1963). Bei der Suche nach Gründen, die von der Teilnahme an Eb-Veranstaltungen abhalten, findet London (1963) vor allem für die unteren Bevölkerungsschichten ein wesentliches Moment in der negativen Schulerfahrung. Riessmann (1970), der die Misserfolge des unter Präsident Johnson initiierten kompensatorischen Programms der "Adult Basic Education" zu ergründen sucht, kommt zum Schluss, dass die schlechten sozio-ökonomischen Verhältnisse der ins Programm einbezogenen Erwachsenen jede Lernmotivation unterbinden. Als weiteren Hinterungsgrund für die Lernmotivation Erwachsener sehen einige amerikanische Forscher Entfremdung und Ohnmacht, die das Verhalten unterdrückter Bevölkerungsteile bei der Suche nach Information über Lebenslage und Bildungsmöglichkeiten beeinflussen (Seeman, Evans 1962, Zahn 1969).

3.2.2. Bildungschancen Erwachsener

Da Bildungsmotivation ebenso eine Voraussetzung wie eine Folge des Lernens ist, stehen Bildungsmotivation und Bildungschancen in wechselseitigem Zusammenhang.

---

1) Vergl. zum Beispiel Erika - Ruth: Vorurteile gegenüber Frauen, in: Das Vorurteil als Bildungsbarriere, elf Beiträge, Hrsg. Willy Strzelewicz, Göttigen 1965, 283.

Nimmt man Teilnehmerzahlen von Eb-Veranstaltungen als Indikatoren für effektive Bildungschancen, so sind ältere Leute und untere soziale Schichten, definiert durch das Merkmal der beruflichen Stellung, eindeutig benachteiligt. Untersuchungen zur Teilnehmerstruktur von Bildungsveranstaltungen weisen eine klare Untervertretung der Arbeiterbevölkerung nach. Die von Vontobel befragten Kursteilnehmer aus schweizerischen Eb-Institutionen stammen zum Beispiel fast alle aus der Mittel- und Oberschicht.[1] Die verschiedenen aus der BRD vorliegenden Untersuchungsresultate zur Struktur von VHS-Teilnehmern aus den Jahren 1959 bis 1969 verzeichnen vorwiegend jüngere und mittlere Jahrgänge (20-40), die sich in der Mehrzahl auf Angestellte und Beamte, Hausfrauen, Lehrlinge und Schüler verteilen, während Arbeiter und Angelernte gering vertreten sind.[2] Negt verweist 1968 auf neuere Untersuchungen der Pädagogischen Arbeitsstelle des deutschen VHS-Verbandes, die zeigen, "dass Schichtarbeit, Ueberanstrengung durch nervliche und physische Beanspruchung am Arbeitsplatz, geringe Lernmotivation durch die Grundschulbildung Hauptgründe dafür sind, dass die Industriearbeiterschaft an den VHS unterrepräsentiert ist. Das Bildungsangebot der freien Eb, das eine im offiziellen Schulsystem vernachlässigte Vermittlung zwischen beruflicher Fachbildung und Allgemeinbildung herstellen soll, kann aus objektiven Gründen von der Mehrheit der Industriearbeiter und der Angestellten der Grossraumbüros nicht in Anspruch genommen werden" (Negt 1968, 10).

---

1) Jacques Vontobel, Ueber den Erfolg in der Eb, Braunschweig 1972. Es wurden 842 Teilnehmer aus den folgenden acht Institutionen befragt: Klubschulen Migros Basel und Zürich, Freizeit-Center Basel, Schweiz. Soziales Seminar, Schweiz. Arbeitsgemeinschaft für katholische Elternschulung, VHS Aarau, Katholische VHS Zürich, Seminar für Elternkursleiter der Arbeitsgemeinschaft für Elternbildung.

2) Es handelt sich um folgende Untersuchungen: DIVO-Institut, Der Besuch von Vorträgen an VHS und anderen Einrichtungen zur Eb, 1964; Schick, Die Hörer der VHS Frankfurt am Main, 1968; Strzelewicz u.a., Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein, 1966; Schneevoigt, VHS in Viernheim, 1969,(alle zit. in Feig R., Motivationsstrukturen in der Eb, Bern/Stuttgart 1972, 17 f.)

Während die öffentlichen Eb-Angebote immerhin offiziell jedermann zugänglich sind, fehlt in der betrieblichen Weiterbildung die allgemeine Zugänglichkeit für bildungsmotivierte Arbeiter und Angestellte fast durchwegs. Untersuchungen in der BRD zeigen, dass die Durchlässigkeit der Bildungsstrukturen in der Wirtschaft keineswegs vorhanden ist und somit in den meisten Betrieben weder Teilnahme an Bildungsveranstaltungen noch Aufstieg für jeden möglich sind. In der Regel werden die Teilnehmer an innerbetriebliche Weiterbildungskurse vom Verantwortlichen persönlich eingeladen (83 der untersuchten Betriebe). Eine Selbstrekrutierung, das heisst eine auf eigene Initiative zurückgehende Teilnahme, ist also selten. Zudem gibt es offensichtlich kein Fachgebiet, "auf dem Weiterbildungsbemühungen zu einer überdurchschnittlichen Verbesserung des Aufstiegs, des Gehalts oder des Prestiges führen" (Blaschke u.a. 1972, 224, 236 f.).

Neben sozialer Schicht beziehungsweise beruflichem Status spielt auch die Wohngegend eine bedeutende Rolle für die Bildungsaktivität. Obwohl eine präzise Trennung von Dorf und Stadt heute nicht mehr aufrechtzuerhalten ist, sind zum Beispiel aufgrund von Untersuchungen in der BRD die Bewohner der Gemeinden bis zu 2'000 Einwohnern über Weiterbildungsmöglichkeiten wesentlich schlechter informiert und an Weiterbildungsveranstaltungen in geringerem Mass beteiligt als Einwohner grösserer Gemeinden (Götte 1961, Schulenberg 1964, Strzelewicz u.a. 1966, in Brandenburg 1974, 65). Hinzu kommen nach Brandenburg "schlechtere sozio-ökologische und verkehrstechnische Bedingungen für die Einwohner kleinerer Gemeinden".

Beim Postulat, alle Mitglieder der Gesellschaft durch berufliche und allgemeine Weiterbildung dazu zu befähigen, an der Weiterentwicklung der Gesellschaft teilzunehmen (Deutscher Bildungsrat, UNESCO) sehen Baethge/Schumann (1973) das Problem, "... dass diejenigen Bildungstheoretiker, die es formuliert haben, die sozialen Bedingungen seiner Realisierung nicht hinreichend mitreflektiert haben ... Die Ausdehnung dieses Bildungskonzepts auf alle Gesellschaftsmitglieder stellt also die Gesellschaft vor das Problem,

wie die Schichten, Gruppen oder Klassen, die auf Grund von Herkunft und/oder beruflicher Position ... Besitz und Bildung nicht aufweisen, in dieses Bildungskonzept einbezogen werden können. Das bedeutet real: das Weiterbildungsproblem ist vorwiegend ein soziales Problem der Weiterbildung von Arbeitern und unteren Angestellten" (Baethge/Schumann 1973, 143 f.).

Baethge/Schumann stellen sich die Frage, ob es ohne reale Veränderung der gesellschaftlichen Situation dieser Gruppen überhaupt möglich ist, ihnen Weiterbildung zum selbstverantwortlichen Handeln in gesellschaftlichen Bereichen zu vermitteln. "Dieses Problem ist deswegen so gravierend, weil wir wissen, dass diese gesellschaftlichen Gruppen durch die sich in einem Sozialisationszirkel gleichsam perpetuierende und durch die schulische und berufliche Erstausbildung nicht aufgehobene Bildungsdistanz in einem permanenten Bildungsdefizit leben (und leben müssen), das es ihnen mehr oder weniger unmöglich macht, ihre Bildungsbenachteiligung aus eigenem Bemühen aufzuheben: Ihnen fehlen sowohl die formalen Bildungsvoraussetzungen wie die realen Lernmotivationen für Bildungsprozesse, die nicht unmittelbar verwertbar sind (die Belegungspraxis der VHS ist dafür ein beredtes Beispiel)" (ibid.).

In seiner Replik auf Baethge/Schumann gibt Tietgens zu bedenken, "dass mit der schnelleren Veraltung des Wissens auch diejenigen Weiterbildung nötig haben, die in ihrer Jugend nicht benachteiligt waren". Er anerkennt jedoch, "dass die von Baethge/Schumann hervorgehobene Diskrepanz zwischen Norm und Wirklichkeit, zwischen Selbstanspruch der Eb und ihrem tatsächlichen gesellschaftlichen Wirkungspotential als Kernproblem von all denen gesehen werden sollte, die mit Planung und Realsierung von Eb befasst sind. Und man wird ebenso akzeptieren müssen, dass die Wechselwirkungen, die von den Autoren als Sozialisationszirkel dargestellt werden, den Bedingungsrahmen für Eb darstellen und ihr Grenzen setzen, für deren Ueberwindung noch keine Mittel gefunden worden sind" (Tietgens 1973, 287, 285).

3.3. Sozialisation und Rolle der Sozialisatoren

Zu den Sozialisationsbedingungen der organisierten Erwachsenensozialisation gehören die Sozialisatoren und damit ihr Selbstverständnis und Aufgabenverständnis. Einstellungen und Verhalten im Lehr- und Lernprozess sind beim Sozialisatoren wie beim Sozialisanden sowohl durch frühere Sozialisationserfahrungen (unter anderem berufliche Ausbildung und Berufstätigkeit) wie durch situative soziale, kulturelle und wirtschaftliche Faktoren bestimmt. Zu diesen Faktoren gehören unter anderem auch das Ausmass an Identifikation mit den Zielen und Vorgehensweisen der jeweiligen Eb-Organisation sowie der Freiraum, der dem Sozialisator zur Ausübung seiner Tätigkeit offensteht.

Die bisherigen Erhebungen konnten kein einheitliches Bild über Qualifikationsmerkmale und über das Berufsbild der Erwachsenenbildner ermitteln. Siebert weist nach, dass die Mitarbeiter der Eb aus den verschiedensten Wissenschaftsdisziplinen und Berufsfeldern stammen und Eb zumeist als Zweitberuf ausüben. Bei den Hochschulabsolventen nimmt die vormals überwiegende Zahl Geisteswissenschafter zugunsten junger Sozialwissenschafter ab. Naturwissenschaftliche Ausbildungsgänge sind stark untervertreten (Siebert 1972, 142 ff.). Diese uneinheitliche Qualifikationen gehen zum Teil auf Unterschiede im Werdegang von Sozialisatoren und ihrem Zugang zur Eb zurück. Ein weiterer Grund ist in der fortschreitenden Expansion und Veränderlichkeit des Eb-Bereichs zu sehen. Diese "bisherige weitgehende Offenheit des Zugangs zu Tätigkeiten in der Eb hat sicherlich zu einer in anderen Bereichen nicht mehr üblichen und möglichen Fluktuation und Heterogenität des Personals beigetragen" (Feidel-Merz 1975, 108).

"Erwachsenenbildner" hat sich als Berufsbezeichnung noch nicht einheitlich durchgesetzt. Die Tätigkeit als "Erwachsenenbildner" verspricht zur Zeit keine gesicherte Karriere, kein gesellschaftliches Prestige (Schulenberg 1972, 38, 53). Der Sozialisator in Bereichen der Eb gilt vorläufig noch als "halbprofessionalisiert". Jedoch

zeichnen sich gewisse Tendenzen zur Professionalisierung ab. Für die Entwicklung einer beruflichen Tätigkeit zur "Profession" gehören insbesondere folgende Merkmale: "Uebergang von der nebenamtlichen zur hauptamtlichen Tätigkeit, Definition eines eindeutigen Berufsbildes oder einer Berufsperspektive, Reglementierung der Zugangsvoraussetzungen und Qualifikationsanforderungen, Auf- und Ausbau differenzierter Studiengänge beziehungsweise einer planmässigen Berufsausbildung, organisierte Interessenvertretung durch die Mitglieder des Berufsstandes" (Feidel-Merz 1975, 99).

In der BRD gibt es 1972 "nicht viel mehr als 1'500 hauptamtlich pädagogische Kräfte in der Eb" (Schulenberg 1972, 12), während im Strukturplan des Bildungsrates für das Jahr 1980 65'000 hauptberufliche Mitarbeiter in der Eb veranschlagt werden. Dies mag "für heutige Verhältnisse ... utopisch klingen, signalisiert aber eine unaufhebbare Tendenz" (Tietgens, in Feidel-Merz 1975, 101).

Für Hely trat der Berufsstand der Erwachsenenbildung zum erstenmal an der UNESCO-Konferenz in Montreal in Erscheinung (Hely 1962, 14). "Seit 1960 haben sich daraus praktische Konsequenzen ergeben: ein weltweites Ansteigen der Anzahl der vollberuflich tätigen Verwaltungsangestellten und Organisatoren; die wachsende Entschlossenheit, die Qualität der Erwachsenenlehrer anzuheben, da ja die grosse Mehrzahl dieser Lehrkräfte auch weiterhin nur teilzeitlich arbeitet; die stetige Ausdehnung verschiedener Arten von Ausbildungsprogrammen; das Auftreten zahlreicher neuer Berufsverbände" (Knoll 1974, 78).

Arbeitsschwerpunkte und Praxisfelder der Eb sind sehr vielfältig. Bereits liegen die verschiedensten Versuche von Arbeitsplatzbeschreibungen vor, zum Beispiel in der BRD für den Studienleiter

an VHS.[1] Bisher noch am wenigsten "professionalisiert" ist die Gruppe von Mitarbeitern in der Eb, die in Organisationen und Institutionen tätig sind, die nur partiell Bildungsarbeit betreiben. Solche Organisationen und Institutionen sind selbst wiederum umfassenderen Organisationen und Institutionen untergeordnet und hängen damit häufig von (ideologischen) Vorentscheidungen ab, die nicht innerhalb des eigenen Arbeitsbereichs fallen und der Einflussnahme des Erwachsenenbildners weitgehend entzogen sind (Feidel-Merz 1975, 107).

Empirische Untersuchungen über die organisatorischen Abhängigkeitsverhältnisse von Erwachsenenbildnern liegen bisher noch nicht vor. Es wäre deshalb äusserst wichtig, "die soziale Umwelt der Sozialisatoren im Hinblick auf deren Beauftragung mit der Vermittlung ganz bestimmter Sozialisationsgüter zu untersuchen" (Neidhardt, in Hartmann 1972, 136). Die Abhängigkeit von den Sozialisationszielen der Eb-Organisation wird dann für den Sozialisator wenig ins Gewicht fallen, wenn seine Ideologie mit der vorherrschenden Ideologie der Organisation identisch ist, das heisst wenn er die "allgemeine verbindliche Sinnwelt" oder "Wirklichkeit" aus den gleichen schichtspezifischen Machtinteressen heraus interpretiert (Berger/Luckmann 1972, 132) und die von der Organisation als verbindlich erklärten Sozialisationsziele teilt.

Lippitt nimmt an, dass die meisten Sozialisationsziele aus der individuellen Persönlichkeit und den individuellen Wünschen des So-

---

1) Ausser der VHS und vergleichbaren Einrichtungen gibt es zudem eine Vielzahl sonstiger Berufsfelder und -perspektiven für Eb-Mitarbeiter. Unter den 13, die in der Berliner Studienordnung genannt sind, sind zum Beispiel Bildungshilfe in Entwicklungsländern, Bildungsarbeit in Rundfunk und Fernsehen. In der Diskussion in der BRD sind bereits auch der Bildungs- und Lernberater (zum Beispiel in Selbstlernzentren), der Koordinator und der "Animateur", "wie die aus dem Französischen übernommene, sich offenbar zunehmend durchsetzende Bezeichnung für den in der Jugend- und Erwachsenenbildung, aber auch im Tourismus und anderen Bereichen der Freizeitindustrie als vielseitiger 'Anreger' wirkenden Freizeitpädagogen lautet" (Feidel-Merz 1975, 106).

zialisators heraus entwickelt werden, die allein die Erfahrung ihres eigenen Sozialisationsprozesses im Hintergrund haben (Lippitt 1968). Dieser Sozialisationsprozess bestimmt nicht nur das Verhältnis des Sozialisators zur Organisation, sondern auch zum Sozialisanden. Prokop/Geissler vertreten die Auffassung, dass sich Lehrer, auch Sozialisatoren von Erwachsenen, heute fast ausschliesslich an solchen Organisationsformen des Lernens orientieren, "wie sie ihnen selbst und den Lernenden aus dem Bildungswesen für Kinder und Jugendliche übermittelt wurden" (Prokop/Geissler 1974, 12). Dabei nehmen sie an, dass die meisten Erwachsenen in ihrer Schul- und Ausbildungszeit ein vertikales Lehr- und Lernverhältnis erfahren haben, das auch ihre jetzige Vorstellung vom Lernen bestimmt (ibid., 64). "Kooperatives, auf den gemeinsamen Erfolg der gesamten Gruppe gerichtetes Lernen gehört auch kaum zu den gängigen Lernerfahrungen, die unsere gegenwärtige Erwachsenengeneration mitbringt" (ibid., 67). Nach Prokop/Geissler sind im allgemeinen die Lernerwartungen gegenüber Eb-Veranstaltungen viel zu stark durch die vorausgegangenen Erfahrungen bestimmt. Entsprechend richtet sich auch der Kursleiter auf diese Erwartungen ein. Damit wiederholt sich die traditionelle Rollenverteilung. "In der Regel wird der Kurs- oder Gruppenleiter wohl mit leichtem Erstaunen oder Befremden rechnen müssen, wenn er zu Beginn eines Kursus den Teilnehmern nachhaltig zumutet, alle Entscheidungen über das Gesamtlernziel, die Zwischenziele, die zeitlichen Einteilungen, das Tempo, die Auswahl der geeigneten Lernstoffe, Lernhilfen, die kooperative Interaktion etc. nicht als im wesentlichen getroffen hinzunehmen, sondern sie erst mitzutreffen." Oft bestehen von den Sozialisanden zum Sozialisator unbewusste Abhängigkeiten (ibid.)

Auf die Problematik des vertikalen Lehrer-Schülerverhältnisses in Schulunterricht und Eb hat vor allem Paulo Freire aufmerksam gemacht. Er vergleicht den Bildungsvorgang mit einem Akt der Spareinlage, in dem der Sozialisator zum "Anleger", der Sozialisand zum "Anlageobjekt" wird,"dem kaum mehr übrig bleibt, als die Einlagen entgegenzunehmen, sie zu ordnen und im Gedächtnis aufzubewahren"

(Freire 1971, 74). Der Lehrende steht dabei weitgehend ausserhalb des eigentlichen Lehrvorgangs, da der Schüler das lernen soll, was der Lehrer schon weiss oder zu wissen scheint. Dies erschwert oder verunmöglicht es jedoch dem Lehrer beziehungsweise Erwachsenenbildner, auf besondere Probleme der Lernenden einzugehen. "Der Lehrer unterliegt damit aber einer 'déformation professionelle', einem langsamen Prozess der Desqualifizierung (den er durch fachdidaktische Weiterbildung allein nicht wettmachen kann): Er hat in der Regel ein Wissen abzugeben, das er nur bis zu einem bestimmten Zeitpunkt seines Lebens hat erwerben können" (Zimmer 1975, 377). Da dieses Wissen auch nie politisch oder weltanschaulich neutral ist und sein kann, wird bei vielen Themen "erst durch den Vergleich unterschiedlicher Auffassungen, die durch verschiedene Dozenten repräsentiert werden, ein emanzipatorischer Lernprozess bei den Teilnehmern organisiert werden können" (Keim u.a. 1973, 27).

Wenn auch eingangs darauf hingewiesen wurde, dass in Selbstverständnis und Aufgabenverständnis des Sozialisators hindernde Faktoren gegen "soziale Herstellung von Autonomie" verborgen sein können, so dürfen solche Feststellungen nicht verallgemeinert werden. Erwachsenenbildner scheinen häufig auch die Rolle des Innovators zu spielen. Begrenzte Untersuchungen stützen die Annahme, dass beträchtliche humanitäre und gesellschaftskritische Impulse in die Eb-Tätigkeit eingebracht werden (Jagenlauf/Siebert, in Tietgens/Weinberg 1971, 117). Allerdings ist nicht sicher, "ob Eb auch dann noch gesellschaftlich toleriert und - in Massen - gefördert wird, wenn sie ihre Korrekturfunktion stärker wahrnehmen und systemverändernde Potential zu aktivieren vermag. Anlass zu dieser Frage geben mehrere Konflikte in der Eb, bei denen Dozenten aufgrund ihrer gesellschaftskritischen Lernziele von den Aufsichtsgremien angegriffen wurden ..." (Siebert 1972, 36 f.).

3.4. Soziale Bedingungsfaktoren in Lernveranstaltungen

Brandenburg fasst verschiedene empirische Untersuchungen zur Frage der Bedeutung der Gruppe für den Lernerfolg zusammen.

Einige Forschungsarbeiten gelten dem Zusammenhang zwischen Lernerfolg und Ausmass der Gruppenintegration. Ein hoher Grad kann - je nach den in der Gruppe bestehenden Einstellungen und Erwartungen - sowohl fördernd als auch hemmend auf die Lernleistung einwirken. Ein Mangel an Integration wird "in hohem Masse durch die zwischen den Gruppenmitgliedern bestehende soziale Distanz und durch Bildungsunterschiede hervorgerufen (Pollock 1955). So können beispielsweise bei Arbeitern so starke Hemmungen gegenüber redegewandten Angestellten auftreten, dass sie sich aus Befangenheit von der Diskussion ausschliessen (Mangold 1960). Ein weiterer Faktor der Desintegration liegt in den Schwierigkeiten einzelner Teilnehmer, Kontakt mit den anderen zu finden. Extremer Narzissmus, Gehemmtheit und Insuffizienzgefühle können sich in Schweigen, Hervortunwollen und zwanghaftem Opponieren äussern und so den Zusammenhalt und das Lernklima gefährden" (Brandenburg 1974, 88).

Studien über Wirkungen der Diskussionsmethode weisen Leistungsvorteile beim Lernen in Gruppen nach. "Perlmutter und Montmollin konnten (1952) ebenso wie Taylor und Faust (1952) zeigen, dass Schüler, die in Gruppen arbeiteten, einen grösseren Anteil des Gelernten behielten, und zwar dauerhafter als individuell Lernende" (ibid., 89). Unter den Gründen, die zum Vorteil der Gruppe für die Lernleistung des einzelnen Mitglieds führen, nennt Brandenburg die von Festinger, Pepitone und Newcomb (1952) untersuchte und so benannte "Desindividuation". Sie bedeutet, dass der einzelne in der Gruppe nicht die ganze Verantwortung für die Arbeit allein tragen muss, dass er bestehende intra-psychische Spannungen besser abzubauen vermag und durch die Einbeziehung in die Gruppe seine Aufmerksamkeit in grösserem Mass den Sachaufgaben zuwenden kann. Ein anderer Grund liegt darin, dass in der Gruppe eine Spezialisierung und Arbeitsteilung vorgenommen werden kann, "die den einzelnen da-

von entlastet, bei komplexen Aufgaben allen Teilproblemen gewachsen sein zu müssen; und schliesslich kann der Lernende in der Gruppe eine bestimmte Rolle einnehmen, die ihm bei den übrigen Mitgliedern Anerkennung verschafft. Gelingen diese Formen der Eingliederung der Mitglieder, so kann damit gerechnet werden, dass die einzelnen in ihren wesentlichen Bedürfnissen gegenüber der Gruppe befriedigt und zu hohen Lernleistungen motiviert werden" (Brandenburg 1974, 89).

Brocher, der mittels eines Fragebogens die Bedeutung des affektiven Klimas beim Lernen in Gruppen untersucht, gelangt zur Auffassung, dass kognitive Lernziele nur dann erreicht werden können, wenn affektive Hemmnisse und Bedürfnisse erkannt und berücksichtigt werden. Optimale Lernprozesse sind nur in angstfreier Gruppenatmosphäre möglich, in der sich die Lernenden wohlfühlen (Brocher 1967).

Ausgehend von der Tatsache, dass Interessen und Verhaltensweisen potentieller Teilnehmer von Eb-Veranstaltungen durch unterschiedliche Biographien und Lebenslagen geprägt sind, wird im Rahmen von Studien zum Bildungsurlaub (Deutscher Bildungsrat) für eine zielgruppenspezifische Gestaltung von Eb-Veranstaltungen plädiert, die an den differenzierten Bedürfnissen der je verschiedenen Bevölkerungsgruppen orientiert ist (Kunze 1973, 131).

Zimmer setzt sich für generationsübergreifendes Lernen und somit für altersmässig gemischte Teilnehmergruppen ein, die durch gemeinsame Lebenssituationen verbunden sind. Er stützt sich dabei auf ein Projekt der Arbeitsgruppe Vorschulerziehung des Deutschen Jugendinstituts, wo gemeinsam mit Erzieherinnen, Eltern und Kindern

ein situationsbezogenes Curriculum entwickelt wird.[1] Wenn auch für Zimmer unbestritten bleibt, "dass Erfahrungen älterer Menschen jüngeren verfügbar gemacht werden können und sollen", zeigt er aufgrund praktischer Beispiele, "dass Menschen verschiedenen Alters in der Beteiligung an Projekten von gemeinsamem Interesse zugleich Erfahrungen mitteilen als auch neue Erkenntnisse gewinnen können" (Zimmer 1975, 383).

Zur Frage des Zusammenhangs zwischen Interaktionsmustern und Sozialisationsprozess gehört das Ausmass der gewährten und effektiv möglichen Mitsprache oder Mitbestimmung der Lernenden (und Lehrenden), auf das schon an anderer Stelle hingewiesen wurde (vergl. S. 187). Wheeler nimmt an, "dass das Sozialisationsergebnis vom Ausmass der Mitsprache bei der Setzung von Zielen abhängig ist ..." (Wheeler 1972, 75). Pöggeler bezeichnet "alle Bildungstheorien, die dazu neigen, die Auswahl der Inhalte allein dem Bildner zu überlassen und den Edukanden aus der Möglichkeit des prinzipiell freien Zugriffs herauszuholen" als totalitär geartet, die dem Kern der freien Eb widersprechen (Pöggeler 1965, 30).

Effektives Mitwirken beziehungsweise freier Diskurs hängt jedoch von verschiedenen Bedingungen ab. Lenzen (1975) zählt einige Re-

---

1) Als ein Beispiel für praxisnahe Curriculumkonstruktion berichtet Zimmer vom Projekt um einen Kindergarten in einer mittleren deutschen Industriestadt. In diesem Kindergarten sind deutsche und ausländische Kinder in gemischten Gruppen."Die Erzieherinnen bieten den Kindergarten den Gastarbeitereltern als eine Art Kommunikationszentrum an. Diese kommen auch in ihrer Freizeit und nehmen die Gelegenheit wahr, sich im Kindergarten - wie in einer Bahnhofshalle - zu treffen, miteinander zu sprechen und dabei an den Projekten des Kindergartens mitzuwirken. Sie nehmen langsam Kontakt zu den deutschen Eltern auf. Sie lernen den Umgang mit Deutschen in einer für sie kulturell ungewöhnlichen Umgebung. Sie beziehen Kinder in diesen Lernvorgang ein: Eltern und Kinder kochen international. Sie basteln gemeinsam und verwenden dabei Techniken und Materialien, die in der Bundesrepublik ungewohnt sein mögen ... Die Eltern wollen die Freizeit der Erzieherinnen nicht zu lange belasten, so suchen sie nach einem weiteren 'Lernort' und verhandeln mit nahegelegenen Wirtshäusern, um neue Treffpunkte einzurichten" (Zimmer 1975, 380).

striktionen auf, die den Erfolg von Diskursen verhindern können: Er unterscheidet zwischen Kommunikationsstörungen in der syntaktischen Dimension, Kommunikationsstörungen in der semantischen Dimension und Kommunikationsstörungen in der pragmatischen Dimension. Kommunikationsstörungen in der syntaktischen Dimension entstehen durch den schichtenspezifischen Sprachgebrauch. Er kann zu sozialen Ungleichheiten in der Diskurssituation führen. Kommunikationsstörungen in der semantischen Dimension geschehen durch die Verwendung fachspezifischer Termini, deren Bedeutung dem an eine bestimmte soziale Schicht gebundenen Wissenschafter oder Experten bekannt sind. Kommunikationsstörungen in der pragmatischen Dimension gehen nach Lenzen auf schichtspezifische Kommunikationsgewohnheiten zurück.

"Die an die Diskursteilnehmer gestellten Erwartungen hinsichtlich ihres kommunikativen Verhaltens ('Gutwilligkeit', 'Sachkundigkeit', 'Worterläuterungspflicht', 'Begründungspflicht', 'Rechtfertigungspflicht' und andere Bestimmungsgründe rationalen Diskutierens) entspringen selbst der kommunikativen Welt der Mittelschicht, die kommunikative Kompetenz von Angehörigen anderer Schichten ist eine andere. Sie ist geschult in asymmetrischen Situationen der Interaktion im Produktionsprozess" (Lenzen 1975, 251 f.). Die von Habermas genannte "ideale Sprechsituation" ist daher kein empirisches Phänomen, sondern eine Unterstellung, "eine im Kommunikationsvorgang operativ wirksame Fiktion". ... Habermas spricht deshalb lieber von "einer Antizipation, von einem Vorgriff auf eine ideale Sprechsituation. Dieser Vorgriff ... ist ... ein kritischer Massstab, an dem jeder faktisch erzielte Konsens auch in Frage gestellt und daraufhin überprüft werden kann, ob er ein hinreichender Indikator für einen begründeten Konsensus ist" (Habermas, in Lenzen 1975, 252).

Ausser den sozialen Bedingungen der Teilnehmer ("from-home"-Situation) und den sozialen Bedingungen während der organisierten Veranstaltung, die den Lernprozess beeinflussen, sind auch die Einflüsse der Umgangsgruppe zu nennen, in die der lernende Erwachsene zurück-

kehrt ("back-home"-Situation). "Es bedarf einer reflektierten Durchdringung dieser sozialen Felder und ihrer, den Lernprozess mitbedingenden Faktoren in gemeinsamer Aufklärung aller Lerndenden, um eine weitgehend eigenverantwortliche und eigenaktive Daseinsorientierung innerhalb des Lernfortgangs und ausserhalb dessen zu gewährleisten" (Prokop/Geissler 1974, 28).

Wheelers Annahme, dass die Intensität einer Sozialerfahrung wahrscheinlich in Beziehung zum Grad der Trennung von Familie und Umwelt stehe, kann nicht nur für die von Wheeler genannten totalen Institutionen, sondern auch für kompakte Lernveranstaltungen (zum Beispiel Wochenkurse) gültig sein. Auch für sie gilt zum Teil die von Wheeler genannte Gefahr, dass dabei unrealistische Vorstellungen erzeugt werden können, die unter Umständen zu einem "Realitätsschock" führen (Wheeler 1974, 84). "Je grösser die Abgeschlossenheit, umso grösser die Trennung der Lebensbereiche, und entsprechend geringer ist die Uebertragbarkeit und Allgemeingültigkeit des Gelernten" (ibid., 85). Illustrationen zu dieser Problematik sind zum Beispiel die von Schwartz erwähnten Misserfolge aus der Weiterbildung von Arbeitnehmern. Da sich die ehemaligen Kursabsolventen gegenüber Nichtteilnehmern in der Minderheit befanden, gelang es ihnen nicht, am Arbeitsplatz ihre Ideen durchzusetzen (Schwartz, in Tietgens/Weinberg 1971, 197).

V I E R T E R T E I L

VERGLEICH DER ENTWICKLUNGSTENDENZEN ANHAND ORGANISATORISCHER UND DIDAKTISCHER MERKMALE

Aus den vorangegangenen theoretischen Ueberlegungen können verschiedene didaktische und organisatorische Konsequenzen für das Lehren und Lernen Erwachsener gezogen werden. Hier werden auf der Grundlage des dritten Teils zehn ausgewählte Merkmale theoretisch erläutert und als Raster für den Vergleich der Entwicklungstendenzen der Eb-Organisationen eingesetzt. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass diese aus methodischen Gründen voneinander abgegrenzten Merkmale zum Teil eng miteinander verflochten sind, da zum Beispiel didaktische Absichten entsprechende strukturelle Muster voraussetzen. Querverbindungen ergeben sich aber auch zwischen den Merkmalen desselben Bereichs (zum Beispiel zwischen "Problem- und Praxisbezug des Bildungsprozesses" und "Verbindung allgemeiner und beruflicher Eb").

1. MERKMALE IM BEREICH DER SOZIALISATIONSZIELE UND -INHALTE

1.1. Fördern des permanenten Lernens

1.1.1. Sozialisationstheoretische und bildungstheoretische Aspekte

Neuere sozialisationstheoretische und bildungstheoretische Forschungen gehen davon aus, dass der Sozialisations- und Entwicklungsprozess nicht mit Kindheit und Jugend abgeschlossen ist, sondern das ganze menschliche Leben umfasst (Berger/Luckmann 139, Brim 136, 157, Thomae 138, Wheeler 140 u.a.[1]). Persönlichkeitsveränderungen, Uebernahme neuer Einstellungen und Verhaltensmuster geschehen auch

1) Die Seitenzahlen verweisen auf den dritten Teil dieser Arbeit. Direkte Quellenangaben erfolgen nur dann, wenn die Aussage nicht auf den dritten Teil zurückgeht.

im Erwachsenenalter. Besonderen Anlass dazu geben zum Beispiel biographische Diskontinuitäten ("Rollenwechsel") bei persönlicher und beruflicher Umorientierung. Geht man davon aus, dass sich der einzelne einerseits durch den Sozialisationsprozess an gesellschaftliche Erwartungen anzupassen lernt, andererseits aber auch befähigt werden kann, soziales Handeln mitzubestimmen ("Geschichte zu machen"), so macht die komplexe heutige Gesellschaft die Unangemessenheit der Vorstellung eines mit Kindheit und Jugend abgeschlossenen Sozialisations- und Lernprozesses besonders deutlich.

Indem Sozialisation als lebenslanger Prozess verstanden wird, wird auch die bisher zum Teil wissenschaftlich gestützte Auffassung über die Stagnation und Begrenztheit der Lernfähigkeit Erwachsener - insbesondere älterer Menschen - als Vorurteil widerlegt (Harke 197, Löwe 193, Thomae 138, 197). Neuere Untersuchungen weisen nach, dass der Erwachsene unter entsprechend günstigen sozialen und ökonomischen Bedingungen bis ins hohe Alter lernfähig und lernmotiviert sein kann. Hinderungsgründe gegen die permanente Weiterbildung eines Erwachsenen liegen nicht in erster Linie bei einem biologisch bedingten Nachlassen seiner geistigen und körperlichen Kräfte, sondern bei seiner lernunfreundlichen familialen, schulischen und beruflichen Sozialisation, bei mangelnder Wertschätzung des Lernens durch öffentliche Meinung und soziale Bezugsgruppen (zum Beispiel internalisierte Vorurteile gegen Weiterlernen von Frauen und Rentnern) sowie bei fehlender Zugänglichkeit zu Bildungsveranstaltungen aus finanziellen und zeitlichen Gründen (Brandenburg 194, Deutscher Bildungsrat 208, Negt 199, Tietgens 201 u.a.).

Da schon durch die Primärsozialisation Voraussetzungen zum lebenslangen Lernen geschaffen werden, entsteht bei bildungsfernen Bevölkerungsgruppen ein "Sozialisationszirkel": Kinder, deren Eltern am Weiterlernen desinteressiert sind, werden ohne besondere Massnahmen wiederum mit geringer Motivation zum Weiterlernen aufwachsen. Die Verwirklichung des permanenten Weiterlernens verlangt deshalb Bedingungen, die "das Lernen des Lernens" für alle Alters- und Gesellschaftsschichten möglich macht. (Vergl. dazu auch 2.1.1., Erweiterung des Adressatenkreises.)

1.1.2. Interpretation der Tendenzen

Der Gedanke des lebenslangen Lernens beziehungsweise der permanenten Weiterbildung wird bei sechs Organisationen direkt angeführt, sei es zum Beispiel als eigentliches Sozialisationsziel (AGEB 71[1]: Wecken des Bewusstseins für die Notwendigkeit der permanenten Weiterbildung), als umfassende Perspektive für weitere Zielsetzungen (VHS 23, KS[2]41, KAGEB 59, SABZ 88, PTT 125) oder sogar als anthropologische Komponente (VHS 27: Bildungsbedürfnisse über das Jugendalter hinaus als Produkt der inneren Dynamik der menschlichen Entwicklung). Nicht erwähnt wird permanentes Lernen (éducation permanente) von HWS und SIU. Das SIU (114) spricht stattdessen von "geplanter Weiterbildung".

Zum erstenmal findet sich das Postulat der éducation permanente 1967 bei KAGEB (59) und SABZ (88). Ab 1968 kommt es besonders häufig bei VHS (30) und KS (47) vor (Beginn der Amtsperiode eines neuen Präsidenten). 1968, gegen das Ende der ersten Entwicklungsdekade der Vereinten Nationen, hat sich die Idee der permanenten Weiterbildung über Europarat und UNESCO weltweit verbreitet und über Publikationen und Tagungen auch in der Schweiz Fuss gefasst. Die späten sechziger und frühen siebziger Jahre kennzeichnen eine kurze Epoche, in der das politische Klima verschiedener Länder (auch BRD und Schweiz) Bildungsreformen und Bildungsforschung relativ freundlich gesinnt ist.

1970 bis 1972 folgen die andern genannten Organisationen (KAGEB 59, AGEB 71, PTT 125) mit expliziten Formulierungen der éducation permanente. Dies fällt auf das Anfangsjahr der zweiten Entwicklungsdekade und das Internationale Erziehungsjahr, das 1970 mit dem Gedanken der permanenten Weiterbildung eine neue Erziehungs- und Bildungshaltung anstrebt.

Obschon der Gedanke der éducation permanente von sechs der acht

---

1) Die Seitenzahlen verweisen auf den zweiten Teil dieser Arbeit.
2) Klubschule

Organisationen aufgegriffen wird, sind die Begründungen für dieses Postulat doch zum Teil unterschiedlich. Mit stetiger Eb will zum Beispiel die katholische Kirche vermehrt der Verunsicherung ihrer Anhänger begegnen (61), und auch die evangelische Eb lässt an einigen Stellen durchblicken, dass Weiterbildung der Integration der Kirche dient (73). Education permanente wird somit zum Rahmen für die Erzeugung von Loyalität und Identifikation mit der Grossorganisation. Allerdings steht diese Absicht der "Mitgliederschulung" nur zum Teil hinter dem Postulat der Weiterbildung. Es gilt keineswegs für alle Exponenten der kirchlichen Eb. So sieht zum Beispiel die AGEB 1972 (71) das lebenslange Lernen als Existenzbedingung für die Menschen von morgen und greift mit diesem Tagungsthema eine gesamtgesellschaftliche Perspektive auf (siehe auch 1.2.1., 1.3.1., 2.1.1.).

Die Förderung der Mitgliederschulung gilt 1972 unter dem Stichwort "Arbeiterbildung" auch für die SABZ (89). Arbeiterbildung dient zur Stärkung der Arbeiterbewegung, da ohne Bildung weder Mitsprache noch Mitbestimmung möglich ist.

Mit dem von VHS und KS besonders häufig vertretenen Postulat der éducation permanente bringen auch diese beiden Organisationen eigene Organisationsziele in Einklang. Die KS (45) legitimiert ihre starke Position im schweizerischen Eb-Bereich damit, dass sie sich im Rahmen der éducation permanente einer Aufgabe im Interesse des Volksganzen annehme (1968), und die VHS (23, 26), als finanzmässig schwächere, aber sehr traditionsbewusste Organisation mit ähnlichen Machtansprüchen im Weiterbildungssektor,postulieren ein schweizerisches System der éducation permanente, in dem sie sich eine wegweisende Funktion zuschreibt (1971).

Eine grosse Uebereinstimmung zwischen Organisationszielen und dem Postulat der éducation permanente findet sich bei den PTT (125 f.), die 1971 und 1974 die Idee der permanenten Weiterbildung in die neuformulierten unternehmungspolitischen und personalpolitischen Grundsätze aufnehmen, da die Bewältigung der gegenwärtigen und zu-

künftigen Aufgaben ein systematisch geschultes Personal erfordert. In ähnlichem Sinn verspricht sich das SIU (116) mit geplanter Weiterbildung eine Verbesserung der Betriebsführung der Klein- und Mittelbetriebe und damit ein Aufholen der Grossbetriebe, die die Bedeutung der Weiterbildung längst erkannt haben.

Gegenwärtige und zu erwartende Veränderungen im beruflichen Sektor sind auch bei andern Organisationen eine zentrale Legitimation der éducation permanente. Dies gilt zum Beispiel für die SABZ (91), was nicht erstaunt, da gerade der Arbeiter von der Dynamik der wissenschaftlich-technischen Entwicklung existentiell betroffen ist. VHS (28) und KS (47) verbinden die zunehmende Notwendigkeit des Berufswechsels, die Tatsache, dass "alle Berufe Durchgangsberufe" geworden sind, mit dem Postulat der Weiterbildung. Diese Begründung geht bei beiden Organisationen mit dem zunehmenden Angebot von beruflichen Kursen einher und legitimiert damit auch hier Organisationsziele.

Keine der Organisationen verbindet das Postulat der permanenten Weiterbildung direkt mit der Absicht, benachteiligte Bevölkerungsgruppen beziehungsweise untere Bildungsschichten anzusprechen. Dies geschieht mit andern Begründungen (siehe 2.1.2.). Dass es "keinen Stock unverbrüchlichen Wissens mehr gibt" (VHS 28) gilt auch für Bildungsprivilegierte. Allerdings fordern die VHS (30) wiederholt permanente Weiterbildung ausdrücklich für Männer und Frauen. Sowohl VHS (21) wie SABZ (89) weisen zudem indirekt auf den "Sozialisationszirkel" (siehe S. 213) hin, indem sie deutlich machen, dass der Arbeiter, der als Mensch mit Bildungsrückstand gesehen wird (SABZ), in Kursen der VHS spärlich vertreten ist.

1.2. Erkennen von Zusammenhängen zwischen Individuum und Gesellschaft

(Bewusstseinsbildung, Förderung der Kritikfähigkeit)

1.2.1. Sozialisationstheoretische und bildungstheoretische Aspekte

Die Sozialisation des einzelnen ist durch die Normen und Werte seiner Bezugsgruppen beeinflusst. Sie wird ausserdem durch einschneidende gesellschaftliche Ereignisse geprägt, die mit bestimmten Sozialisationsphasen zusammenfallen. Im Sozialisationsprozess internalisierte Werte sind zum Teil widersprüchlich, wie zum Beispiel Wettbewerb und Kooperation (Fromm 163, Kolakowski 166). Werte spielen in der Welt eine zentrale Rolle und bestimmen selbst dann das Handeln, wenn sie nicht bewusst sind. Werte führen zu Urteilen für oder gegen den Wertenden selbst, für oder gegen andere Menschen. Unreflektierte Urteile werden zu Vorurteilen.

Das Denken des Menschen ist häufig seinem gesellschaftlichen Sein entfremdet. Der einzelne durchschaut die Wechselwirkungen zwischen seinen Urteilen und Handlungen und den gesellschaftlichen Bedingungen, in denen sie stattfinden, nicht. Ein "falsches Bewusstsein" entsteht (Berger/Luckmann 159, Marx 158). Die durch Kultur geprägten Defekte (zum Beispiel Manipulation durch Werbung) werden nicht als solche wahrgenommen. "Gesund" wird zu "sozial angepasst" (Fromm, Plessner, 159).

Vermehrt wird heute nach den Interessen, Normen, Leitbildern und Glaubensvorstellungen gefragt, die dem Sozialisationsprozess zugrunde liegen. Verschiedene Autoren fordern die Analyse von Rollenverhalten und Rollenspielraum, die Einsicht in die Interdependenz von individuellem Handeln und sozialen Strukturen und Machtverhältnissen (Dreitzel, Fromm, Goffman, Habermas, Laing, Plessner, 160 f.). Mit der Analyse des eigenen Rollenverhaltens sollte jedermann auch fähig sein, die Nachwirkungen zu erkennen, die jede Lebensphase in seiner Biographie hinterlässt und gewisse Vorstellungen über die Bedeutung und Rechtfertigung seiner Werte und Urteile ha-

ben. Der Mensch sollte die Widersprüche zwischen gültigen Werten erkennen lernen. Um den Grad des zulässigen Kompromisses (der zulässigen Alternative) bestimmen zu können, braucht er rationale Ueberlegungen (Frankena 165, Kolakowski 166, Lenzen 168). Indem zudiktierte Rollen und internalisierte Wertstrukturen bewusst werden, wird Toleranz für abweichende Erfahrungen geschaffen. Je mehr der einzelne in Schablonen und Konventionen seiner Kultur Einblick gewinnt, desto besser gelingt ihm der Abbau von Vorurteilen, desto sensibler wird er für eigene und fremde Gefühle und Wahrnehmungen (Edström, Shaftel/Shaftel, 173).

Das Vermitteln kritischen Denkens spielt in den Emanzipationsbewegungen der Geschichte eine wichtige Rolle. Durch Bewusstmachen wird Denken mit geistiger Erfahrung verbunden (Adorno 174), durch besseres Verstehen besseres Einwirken möglich (Europarat 177).

Bewusstseinsbildung und Kritikfähigkeit werden in der Eb gefördert, indem allgemeines Alltagswissen in Frage gestellt wird, Grenzen transzendiert und kognitive Dissonanzen geschaffen werden. Tangieren von Grenzen bedeutet jedoch auch Tangieren von Machtverhältnissen. Dabei entstehende Konflikte können Auslöser von Veränderungen werden, aber auch eingesetzte Veränderungen blockieren oder rückgängig machen (Plessner 177). Das Transzendieren der Grenzen verlangt somit die Fähigkeit, mit Macht umgehen zu können. Dazu gehört das Wissen um die Verteilung des gesellschaftlichen Wissens, das heisst die Einsicht in die mit Wissen gekoppelten Machtverhältnisse (zum Beispiel auch der Eb-Experten). Dies führt zur Wissensumverteilung (Berger/Luckmann 157).

Wissen (Verfügen über Informationen) und Verhaltensänderungen bedingen sich gegenseitig. Um die eigene soziale Lage in seiner sozialen Umwelt verstehen zu können, das Selbstverständliche bezweifeln zu lernen und am sozialen Wandel mitzuwirken, braucht es vermehrtes Faktenwissen (Geiger, Hartmann, Negt, 173). Zum Wissen gehören jedoch (besonders in der heutigen Informationsflut) nicht nur Fakten, sondern auch Kategorien und Techniken der Informationsauswahl und -verarbeitung (Tietgens/Weinberg 188).

1.2.2. Interpretation der Tendenzen

Kritikfähigkeit und Bewusstseinsbildung gehören ausdrücklich zu den Zielen von SABZ, VHS, KS, KAGEB und AGEB. Die AGEB (71) fordert Befähigung zur Ideologiekritik und bezeichnet als wichtigsten Neuerungsversuch das Postulat der "Bewusstseinserweckung", das den einzelnen dazu führen soll, gesellschaftliche, politische und auch kirchliche Verhältnisse zu durchschauen. Im gleichen Sinn sieht die KAGEB (59, 60) im "kritischen Denken", im Erkennen struktureller Zwänge die Grundlage für christliches Urteilen und Handeln. VHS (23, 25 f., 27 f.), KS (41, 43, 47) und SABZ (85, 89) möchten ebenfalls zum "kritischen Bewusstsein", zur "kritischen Haltung der Kursteilnehmer", zum "kritischen Denken" beitragen.

Die Notwendigkeit, gesellschaftliche Zusammenhänge zu erkennen, wird zuerst (vor 1964) von der SABZ (85), dann (1966) von KAGEB (59) und AGEB (70) betont. Auffallend ist bei KAGEB und AGEB die parallele Entwicklung im Bereich dieser Zielsetzung. In beiden Organisationen verschiebt sich ab 1966 die Gewichtung von Zielen im persönlichen Bereich auf soziale Ziele. Dies hängt vermutlich mit der ökumenischen Zusammenarbeit in der Eb zusammen (gemeinsame Kongresse AGEB/KAGEB, EAEE/FEECA, Weltkirchenrat),bei der eine individualorientierte Theologie hinter einer gesellschaftsorientierten Theologie zurücktritt und "Erziehung zur Befreiung", "Konfliktorientierte Eb", "Förderung der radikalen Enttabuisierung aller gesellschaftlichen Probleme, inklusive gesellschaftlich Unterdrückter" zu zentralen Anliegen werden.

Die VHS spricht seit 1972 von der Förderung des kritischen Bewusstseins und von "Emanzipation durch Einsicht", die KS wenig später ebenfalls. Diese Entwicklung mag mit der zunehmenden Propagierung des kritikfördernden, emanzipatorischen Lernens durch gewisse Bildungswissenschafter und Bildungspolitiker auf internationaler Ebene zusammenhängen.

Das Postulat kritischen Denkens wird von allen genannten Organisationen direkt oder indirekt mit der Gefahr begründet, dass der

heutige Mensch ohne Einsicht in soziale Zusammenhänge leicht sozialen Zwängen und anonymen Mächten ausgeliefert ist. Die Traditionen sind in Frage gestellt, in der pluralistischen Gesellschaft gibt es Widersprüche und Konflikte zwischen Werten und Normen, selbst der private Bereich des Menschen wird, zum Beispiel durch die Werbung, manipuliert (VHS 29, KS 47, KAGEB 60, 62, AGEB 75 f., SABZ 89 f.).

Mit dem Ziel des kritischen Denkens ist letztlich bei allen genannten Organisationen ein aktionsbezogenes und zukunftsgerichtetes Denken verbunden, das darauf ausgerichtet ist, den Eb-Teilnehmer zur Mitgestaltung am sozialen Wandel zu befähigen: Der Mensch muss Zusammenhänge erkennen, um handeln zu können, um Möglichkeiten zu sehen, sich aus gesellschaftlichen Zwängen zu befreien (KAGEB 59 f., AGEB 70 f.). Er muss in komplexen Situationen handeln (VHS 28), muss aktiv mitbestimmen können (SABZ 87). Er darf, negativ ausgedrückt, nicht mehr manipulierbar sein (KS 46). VHS (26) und SABZ (87) sehen kritisches Denken als notwendige Voraussetzung für das aktive Verhalten in der Demokratie.

Es ist schwierig, festzustellen, inwieweit diese Zielsetzung auch praktisch in den einzelnen Organisationen verfolgt wird. Wenn auch Fach- und Themenbereiche an sich noch wenig über die damit verbundenen Ziele aussagen, so lässt immerhin die Zunahme sozialwissenschaftlicher Veranstaltungen (Soziologie, Psychologie, Volkswirtschaft) und sozialer und politischer Fragestellungen vermuten, dass gewisse Realisierungstendenzen vorhanden sind. Hier muss allerdings gleichzeitig auf die Frage eingegangen werden, welche Interessen der einzelnen Organisation dieser Zielsetzung zugrunde liegen könnten. Ein konsequentes Fördern des kritischen Denkens würde nämlich bedeuten, dass die Werte, Strukturen und Machtverhältnisse der jeweiligen Eb-Organisation und ihrer Trägerorganisation ebenfalls in Frage gestellt werden. Diese Tatsache erwähnt explizit allein die AGEB (75). Der Förderung eines kritischen, die Trägerorganisation einschliessenden Denkens, wie es zum Teil auch im Rahmen der KAGEB (69) versucht wird, stehen zum Teil massive

Widerstände konservativer kirchlicher Kreise (Dorfpfarrer, katholische Hierarchie) entgegen, die sich in ihrem Selbstverständnis bedroht fühlen (siehe auch 3.2., Problem- und Praxisbezug des Bildungsprozesses). Schwierigkeiten aufgrund von Interessenkonflikten lassen sich auch bei KS-Veranstaltungen denken, deren Zielsetzung den Geschäftsinteressen der Migros Genossenschaften zuwiderlaufen (zum Beispiel Förderung des Konsumverzichts).

Grundsätzlich unabhängiger für kritikfördernde Veranstaltungen ist die pluralistisch orientierte und organisatorisch stärker aufgefächerte VHS. Realisierungsschwierigkeiten ergeben sich hier eher aus Bildungsvorstellungen verantwortlicher Schlüsselpersonen und Kursleiter, die das Vermitteln kultureller Inhalte dem Fördern kritischen Denkens vorziehen.

Bewusstseinsbildung im Dienste ganz bestimmter Interessengruppen betreiben SABZ, HWS, PTT und SIU. Der SABZ (85 f., 89) geht es darum, den Arbeiter und Gewerkschaftsfunktionär zu befähigen, seine eigenen Interessen wahrzunehmen, durchzusetzen und an Selbstvertrauen zu gewinnen. Auch die HWS (101 f.) strebt die Erhöhung des Selbstwertgefühls einer Bevölkerungsgruppe mit geringer Macht an. Die HWS erwähnt zwar Bewusstseinsbildung nirgends als Zielsetzung. Es geht ihr jedoch darum, dem Bauern, vor allem dem Bergbauern, ein Bewusstsein seiner Existenzberechtigung zu vermitteln (seine Bedeutung für das Bewahren der Volkskunst, das Aufrechterhalten einer natürlichen Landschaft). Während sich die HWS auf Werte stützt, die dem Bauernstand gebührend Platz einräumen, liegen den Zielen der SABZ (86) die Ideale einer gerechteren Gesellschaftsordnung zugrunde, die dem Arbeitnehmer mehr Rechnung trägt.

Kritisches Denken fehlt als Zielsetzung beim SIU. Tendenzen der Bewusstseinsbildung im Dienste einer bestimmten Interessengruppe (Gewerbetreibende) zeigt sich aber auch hier, wenn das SIU (118) auf die Gefahren des unbegrenzten Wachstums, die damit verbundene Expansion der Grossunternehmungen und die gefährdete Stellung der Klein- und Mittelbetriebe hinweist, die nur durch bessere Betriebs-

führung zu retten ist. Bei den PTT (131) könnte man die Zielsetzung eines umfassenden kritischen Denkens höchstens unter dem Stichwort "Horizonterweiterung" vermuten. Sie wird jedoch nirgends ausdrücklich erwähnt. In Unternehmungen mit betrieblicher Weiterbildung ist zudem die Verflechtung von finanzieller Abhängigkeit und Bildungsinhalten gross. Sowohl PTT (interne Weiterbildung) wie SIU (externe Weiterbildung) streben eine Einheitsdoktrin an, die mit den Organisationszielen beziehungsweise den Zielen und Werten des Verbandes (Gewerbeverband) übereinstimmen muss (PTT 125, SIU 114). Die vermittelte Einsicht in innerbetriebliche und ausserbetriebliche Zusammenhänge wird dabei ein Führungsmittel des Betriebs. Bewusstseinsbildung geschieht hier vorwiegend im Namen kapitalistischer Ueberzeugungen.

1.3. Problem- und Praxisbezug des Lernprozesses

1.3.1. Sozialisationstheoretische und bildungstheoretische Aspekte

Jeder Mensch sammelt im Verlaufe seiner Biographie Erfahrungen, auf die er zum Teil in seinem Alltag zurückgreift. Erfahrungen können durch entsprechende Berücksichtigung in organisierten Bildungsprozessen für den Betroffenen selbst wie für die Mitlernenden gezielter nutzbar gemacht werden. Diese Absicht liegt den Veranstaltungen des problemorientierten Lernens zugrunde, die Gewohnheiten, Einstellungen und Reaktionsweisen auf bestimmte sozial definierte Situationen zum Gegenstand haben (Bergius, Bruner u.a., Duncker, Riedel, 145). Lernen geschieht hier durch Kommunikation über gegenseitige Erfahrungen, durch Identifikation mit den Erfahrungen anderer sowie durch Einsicht in die Hintergründe eigener und fremder Erfahrungen. Dabei geht es sowohl um das Erlernen neuer wie um das Verlernen alter Dispositionen. Die Bereitschaft zum Erwerben neuer Einstellungs- und Verhaltensweisen ist in Problem- und Konfliktsituationen, die zum Beispiel häufig bei Bruchstellen der subjektiven Biographie auftreten, besonders gross (Berger/Luckmann, Edström, Kidd, Prokop/Geissler, 146 f.).

Die Tatsache der unterschiedlichen Erfahrungen und Lebenslagen Erwachsener führt zu verschiedenen Auffassungen über die Zusammensetzung von Lerngruppen.

In der zielgruppenspezifischen Gestaltung von Eb-Veranstaltungen werden homogene Gruppen angestrebt. Die Lernenden sollten "entsprechend ihren Vorkenntnissen, praktischen, vor allem beruflichen Erfahrungen und ihrer Interessenperspektive auf möglichst homogene Gruppen verteilt werden, auf deren Lernvoraussetzungen Didaktik und Methodik des Unterrichts abgestimmt werden"(Brandenburg 1974, 24).

Daneben gibt es aber auch die These, dass heterogene Gruppen mit Menschen unterschiedlichen Alters und zum Teil sehr unterschiedlichen Biographien eine gute Voraussetzung für einen umfassenden, mit gemeinsamem Handeln verbundenen Erfahrungs- und Ideenaustausch bilden. Auch hier wird als verbindendes Moment der Lern- und Aktionsgruppe eine allen gemeinsame Problem- und Lebenssituation gesehen.

Die Bildungsinhalte und Lebensinhalte miteinander zu verknüpfen, fordert auch eine Sachverständigenkommission des Europarats: "Situationen und Erfahrungen aus dem Erlebnisbereich der Lernenden sollen Ausgangspunkt des Bildungsprozesses sein. Aus diesem Erfahrungsbereich ergeben sich Fragen, aus denen sich Lernprozesse entwickeln. Andererseits soll der Lernprozess zu Handlungen der Lernenden in ihrer Umwelt führen. Dieser Praxisbezug verlangt nach interdisziplinärer Behandlung des Problems" (Europarat 1971).

Diese Umsetzung des Gelernten kann fraglich werden, wenn zwischen der Bildungsveranstaltung und dem eigentlichen Praxisfeld eine zu grosse räumliche und zeitliche Distanz liegt (Tietgens/Weinberg, Wheeler, 211). Deshalb verlangt problem- und praxisorientierte Eb, dass während des Lernprozesses die Uebertragbarkeit des Gelernten (Handlungsstrategien) auf das soziale Feld, in das der Lernende zurückkehrt, geprüft wird. Zudem ist möglichst darauf zu achten, dass dem Erwachsenen auch nach der eigentlichen Lernveranstaltung praxisbegleitende Lern- und Beratungsmöglichkeiten offenstehen.

Das Eingehen auf die Bedürfnisstruktur der Betroffenen ist zu einem wichtigen Prinzip der Eb geworden. Dabei muss allerdings berücksichtigt werden, dass hinter direkt ermittelten, manifesten Bildungsbedürfnissen häufig latente Bedürfnisse liegen. Manifeste Bedürfnisse sind deshalb mit Vorsicht als definitive Daten zu betrachten. Vielmehr sollten sie als Ansatzpunkte für problem- und handlungsorientiertes Lernen gesehen werden, in dessen Verlauf beim Lernenden neue (latente) Bildungsbedürfnisse und Interessen geweckt werden.

1.3.2. Interpretation der Tendenzen

Alle acht Eb-Organisationen nehmen für sich in Anspruch, mit ihren Veranstaltungen auf Bedürfnisse und Wünsche von Adressaten einzugehen. Sie rechtfertigen damit in erster Linie die Notwendigkeit ihrer Bildungstätigkeit.

Die HWS (105) verzeichnet zum Beispiel ein zunehmendes Bedürfnis nach Volkskunst, VHS (27), KS (46) und PTT (130) registrieren ein steigendes Bedürfnis nach Weiterbildung (zum Beispiel Zertifikatskurse), SABZ (88) und SIU (116) berichten von ständiger Nachfrage, und auch die kirchlichen Eb-Organisationen, vor allem die KAGEB (61), sehen ein steigendes Bedürfnis nach Eb.

Allerdings beinhaltet dieser Bedürfnisbezug nicht bei allen Organisationen dasselbe. Bei den einen stehen mehr die Bedürfnisse und Wünsche der Teilnehmer, bei den andern vor allem die Bedürfnisse der Organisation beziehungsweise der Unternehmung im Vordergrund. Wenn sich zum Beispiel die Programme der PTT laufend den Bedürfnissen anpassen, so meinen sie "die besonderen Bedürfnisse der PTT" (129). Der ursprünglich intendierte "gewisse Humanismus" hat in letzter Zeit vermehrt den Bedürfnissen im Betrieb zu weichen (130). Für PTT (125 f.) und SIU (114) wird Kaderschulung das Instrument der Lenkung und Beeinflussung von Führungskräften im Rahmen einer Unternehmungsdoktrin. Die Kursteilnehmer müssen lernen, ihre Mitarbeiter beziehungsweise Angestellten zu betriebskonformem Verhalten zu motivieren (SIU 117).

Die Bedürfnisse der Unternehmung und die Bedürfnisse der Kursteilnehmer können bei starker Identifikation mit dem Betrieb identisch sein. Das SIU (116) sieht sich durch Umfragen ständig darin bestätigt, dass seine Lehrprogramme weitgehend den Teilnehmerbedürfnissen entsprechen, und auch die PTT (127, 130, 133) begründen ihre Kursangebote mit mündlich und schriftlich geäusserten Wünschen und Bedürfnissen von Personal-, aber auch von Direktionsseite.

Während PTT und SIU eine unternehmerische Elite schulen, sprechen HWS (104) und SABZ (85, 89) die Bedürfnisse spezieller Bevölkerungsgruppen an. KS (45) und VHS (26) geben vor, die Bedürfnisse breiter Kreise aufzugreifen, und AGEB (68) und KAGEB (64) versuchen zum Teil, "statt Elitebildung" zu betreiben, direkt auf die Bedürfnisse der "Basis", das heisst der unteren Bevölkerungsschichten, einzugehen. Dass auch beim Aufgreifen der Bildungsbedürfnisse breiter Bevölkerungskreise Bedürfnisse und Interessen der Eb-Organisation mit im Spiele sein können, wird bereits an anderer Stelle erwähnt (vergl. S. 215 f.).

Mit "Bedürfnissen" sind meistens manifeste Bedürfnisse gemeint, die zum Beispiel mittels Umfrage erhoben werden können (HWS 98, SIU 196, PTT 130, 133). In den letzten Jahren greifen einige Organisationen auch das Problem der latenten Bedürfnisse auf. Es sind dieselben Organisationen, die auch die Förderung des kritischen Denkens anstreben, und daher konsequenterweise den Hintergrund vordergründiger Bedürfnisse durchleuchten müssten. Dies gilt zum Teil für die "basisorientierte" Arbeit von KAGEB und AGEB. Die SABZ (87) sieht grosse, zum Teil noch latente Bildungsbedürfnisse in Arbeiter- und Gewerkschaftskreisen, und Vertreter der VHS (21, 30) möchten gezielt die Methode der Animation einsetzen, um latente Bildungsbedürfnisse zu wecken. Die KS (46) ist ihrerseits davon überzeugt, dass der Erfolg ihrer Kurse darauf zurückgeht, dass neben vordergründigen auch verstecktere Bildungsbedürfnisse befriedigt werden (zum Beispiel Wunsch nach mehr Sicherheit, nach sozialem Kontakt) und vermehrtes Berücksichtigen la-

tenter Bedürfnisse den Erfolg noch erhöhen könnte. PTT (130) und HWS (103) führen die Expansion ihrer Kurstätigkeit darauf zurück, dass ihre Kursangebote neue Kursbegehren auslösen, indem sie Bedürfnisse erstmals bewusst machen.

Manifeste und latente Bildungsbedürfnisse beziehen sich auf bewusste und unbewusste Aspekte der Alltagswirklichkeit des Betroffenen. Das Eingehen auf Bildungsbedürfnisse bedeutet somit problem- und praxisorientiertes Lernen. In KAGEB (59) und AGEB (70, 72) setzt Mitte der sechziger Jahre die Tendenz ein, Veränderungen in naher und ferner Umwelt zu berücksichtigen (KAGEB) und "Zurüstung zum Dienst in der Kirche" durch "Weiterbildung für die weltlichen Aufgaben" zu ersetzen (AGEB). Diese Haltung führt in Kreisen der KAGEB (61) zur Relativierung kirchlicher Dogmen und Enzykliken, die die aktuellen Probleme des heutigen Erwachsenen nicht berücksichtigen oder sogar mitverschulden (zum Beispiel moraltheologische Fragen zur Ehe). Auch die AGEB (77, 78) stösst in traditionellen kirchlichen Kreisen, zum Beispiel bei einzelnen kantonalen Kirchen, auf Widerstände, wenn sie Probleme ausserhalb der traditionellen Themenkreise aufgreift. Eine einheitliche Linie theologischer Legitimation problemorientierter Eb fehlt in AGEB (73) und KAGEB (60). In traditionellen katholischen und reformierten Kreisen herrscht noch immer das individualethische Moment vor.

Für VHS (23) und KS (37, 43) wird um 1972 problemorientierte Eb zentral. Sie ist eines der zu lösenden Grundprobleme bei neuen Kurskonzeptionen (KS). Die VHS (17, 23 f.) will sich (wie KAGEB und AGEB) vermehrt auf die sich verändernde Umwelt ausrichten und fördert nach 1972 durch gezielte Subventionspolitik problemorientierte Kurse. Bei VHS (24), KS (42 f.), KAGEB (59) und AGEB (71 f., 77) nehmen Kurse zu Lebensfragen zu. Für die SABZ (85) ist Aktualitätsbezug von jeher eine wesentliche Richtlinie im Rahmen ihres Bestrebens nach gerechteren sozialen Verhältnissen (materielle Besserstellung des Arbeitnehmers, Freizeitzuwachs, vermehrte Mitbestimmung). Die HWS, die sich dem Ursprünglichen und der Tradition verbunden sieht, kennt problemorientiertes Lernen als expli-

zites Anliegen nicht. Die Kurse sind jedoch zum Teil auf sehr praktische Probleme der Bauern ausgerichtet (zum Beispiel Anleitung zu Hausreparaturen, 98).

PTT (126 f.) und SIU (144 f., 120) streben explizit die Berücksichtigung aktueller Probleme an. Es sind jedoch vor allem Probleme im Zusammenhang mit Bedürfnissen der Unternehmung. Indem bei PTT (133) und SIU (115, 120) die Weiterbildungsveranstaltungen berufs- beziehungsweise praxisbegleitend stattfinden, können die Probleme des sozialen Feldes Betrieb oder Unternehmung permanent berücksichtigt werden. Dies ermöglicht nicht nur, das vermittelte Wissen laufend mit der betrieblichen Situation zu konfrontieren, sondern schafft auch Lernsituationen, die, mangels grosser Distanz zum eigentlichen Betriebsgeschehen, die Betriebsverbundenheit und Betriebstreue fördern. Zu Ansätzen, Probleme aufzugreifen, die keinen direkten Bezug zu betrieblichen Belangen haben, kommt es nur bei den PTT (126 f.). Das zur Zeit der Hochkonjunktur beabsichtigte Vorhaben, PTT-Personal im Sinne antizipatorischer Sozialisation auf das Pensionierungsalter vorzubereiten, scheitert, da solche Veranstaltungen keinen direkten Nutzen für den Betrieb abwerfen (128).

Praxisbezogene Eb beschränkt sich nicht auf die theoretische Behandlung praktischer Probleme. Sie zielt auf konkrete Veränderungen im praktischen Feld ab. Bildung ist nicht mehr als Besitz, sondern als Prozess zu verstehen. Dieses Postulat, das Vertreter der VHS (22) als wichtigsten Trend der letzten Jahre bezeichnen, gilt auch in andern Organisationen. Lernen ist mit Kommunikation und Handeln verbunden. Dem Menschen kommt eine aktive Rolle im Verändern der Welt zu (VHS 28, KS 47, KAGEB 59, 62, AGEB 71, 74, SABZ 89, HWS 104). Auch PTT (126, 129) und SIU (114 f., 120) möchten erreichen, dass der Kursabsolvent sein Wissen anwenden kann. Der Anwendungsort beschränkt sich jedoch, wie erwähnt, vorwiegend auf Betrieb und Unternehmung.

Lernen als Mittel zu Veränderungen bedeutet nicht bei allen Organisationen, auch nicht innerhalb aller Organisationen, dasselbe.

So stehen sich zum Beispiel die federführenden Vertreter von AGEB und KAGEB näher, als innerhalb einer dieser Organisationen die konservativen und progressiven Flügel. Zielwidersprüche und Interpretationsdifferenzen von Zielformulierungen gibt es auch in der pluralistisch ausgerichteten VHS (22, 24). Obwohl der VHS-Verband sich 1972 zustimmend zum Konzept problembewusster Eb geäussert hat, gehen die Auffassungen über ihre Verwirklichung zwischen Vertretern traditionell humanistischer und kritischer Bildungsarbeit auseinander. Auch innerhalb der KS (42, 50) sind die Meinungen über Wünschbarkeit und Realisierbarkeit des problemorientierten Lernens beziehungsweise des partizipativen Unterrichts geteilt. In der SABZ (86) treten dort Meinungsunterschiede auf, wo es um das Ausmass politischer Aktivität geht. Die HWS lässt keine Zielwidersprüche erkennen, was sich durch ihre unveränderte, vor allem an Handwerklichem orientierte Zielsetzung erklären lässt. Bei PTT und SIU scheint Veränderung vor allem Verbesserung der Unternehmungsführung zu beinhalten.

In den Organisationen mit allgemeiner Eb kommen Widerstände gegen problemorientierte Veranstaltungen aus den traditionellen Kreisen der Mitgliedorganisationen beziehungsweise der Organisation selbst. Innovationsfördernd auf Verbandesebene wirken zum Beispiel in der VHS jüngere Mitgliedorganisationen, die nicht traditionsbelastet sind. Eine ähnliche Rolle spielt für die KS die Koordinationsstelle (KOST). Die Umsetzung problemorientierter Eb in praktische Tätigkeitsfelder ist dort erfolgreich, wo sie nicht auf konservative Kräfte (zum Beispiel Dorfpfarrer) angewiesen ist, sondern innovationsfreudige Mitarbeiter vorfindet.

Auf die unterschiedlichen Gruppeninteressen, die den Zielen der Eb zugrunde liegen, wird bereits im vorangegangenen Abschnitt hingewiesen (S. 220 f.).

1.4. Verbindung von allgemeiner und beruflicher Erwachsenenbildung

1.4.1. Sozialisationstheoretische und bildungstheoretische Aspekte

"Berufliche" und "private Identität" des Erwachsenen stehen in enger Wechselbeziehung. Soll Eb zur Lösung konkreter Probleme beitragen und temporäre Bedürfnisse und Ziele im Lebenslauf berücksichtigen, muss sie daher berufsspezifische mit allgemeiner (politisch-kultureller) Eb verbinden (Heydorn, Prokop, Tietgens, 180 f.). Problemlösende Eb, die wissenschaftliche Erkenntnisse mit persönlichen Erfahrungen der Lernenden zu verbinden trachtet, hat nicht nur berufliche und ausserberufliche Erfahrungen zu berücksichtigen, sondern auch möglichst interdisziplinär vorzugehen, da Einzeldisziplinen für die Lösung komplexer Probleme nicht ausreichen (Negt, Siebert, 182).

Durch die rasche technisch-ökonomische Entwicklung ergeben sich gewisse Anpassungszwänge. Zielt Eb jedoch ausschliesslich auf die Zunahme produktivitätsrelevanter Qualifikationen im Beschäftigungsbereich ab, ohne den technisch-ökonomischen Wandel selbst kritisch miteinzubeziehen, so kann sie zu wachsender Entfremdung beitragen (Fromm, Plessner, 159). Die Annahme, dass vermehrte berufliche Qualifizierung demokratisches Verhalten und damit verbundene Fähigkeiten fördert (Hondrich 157 f., Tietgens 179), gilt höchstens dann, wenn neben Fähigkeiten zur (vorwiegend technisch-ökonomischen) Anpassung gezielt auch Fähigkeiten zur Reflexion und Mitveränderung der sozio-ökonomischen Verhältnisse vermittelt werden.

1.4.2. Interpretation der Tendenzen

Die "realistische Wende" (siehe S. 170), die in den sechziger Jahren in der BRD zur Zunahme beruflicher Eb-Angebote führt (vor allem in der VHS), wirkt sich etwas später auch auf die VHS und KS in der Schweiz aus. Obwohl die Berufsausbildung nicht zur Hauptaufgabe der VHS (16) werden soll, nimmt sie vermehrt "berufsnahe" und "berufsbezogene" Kurse in ihre Programme auf. Dazu gehören vor

allem die gemeinsam mit der VHS Oesterreichs und der BRD erarbeiteten Zertifikatskurse. Allerdings können die darunter fallenden Sprachkurse - je nach Verwendungszweck der Lernenden - sowohl der allgemeinen wie der beruflichen Eb zugeordnet werden.

Die Einführung berufsbildender Kurse wird von Vertretern der VHS (17, 21) als bezeichnendstes Beispiel für die in den letzten zehn Jahren geschehene Wandlung in ihrer Organisation betrachtet. Der alte Grundsatz der VHS, sich ausschliesslich mit allgemeiner Eb zu befassen, ist nach verschiedenen Kontroversen auf Verbandesebene durch die Absicht ersetzt worden, berufliche und allgemeine Eb sinnvoll zu ergänzen.

Die KS (38) sieht den entscheidenden Schritt der letzten zehn Jahre ebenfalls im Ausbau des Weiterbildungssektors beziehungsweise der beruflichen Eb. Wie bei der VHS nehmen darunter Sprachkurse eine zentrale Stelle ein. Sowohl VHS (27) wie KS (38, 45, 48) legitimieren diese konzeptionelle Wende, die bei der VHS das Bild der "schöngeistigen Hochschule", bei der KS die in der Oeffentlichkeit vorhandene Vorstellung der "Plausch- und Hobbyschule" korrigieren soll, mit dem Berücksichtigen vorhandener Bedürfnisse auf der Adressatenseite und damit letztlich mit dem Eingehen auf Erfordernisse des sozio-ökonomischen Wandels.

Die Integration allgemeiner und beruflicher Eb zeigt sich bei VHS und KS vor allem darin, dass in beiden Bereichen Kurse angeboten werden. Es ist jedoch schwierig festzustellen, ob sich auch Integrationstendenzen innerhalb der einzelnen Bereiche abzeichnen, indem, wie dies zum Beispiel in der Absicht des problemorientierten Lernens liegt, in beruflichen Eb-Veranstaltungen (zum Beispiel Handelsfächer) allgemeine Themen (zum Beispiel sozio-ökonomische Fragen) aufgegriffen werden.

Die Vorgesetztenschulung der PTT, die ursprünglich das Ziel einer erweiterten Allgemeinbildung der PTT-Beamten verfolgte, musste in der letzten Zeit einige Konzessionen an die effektiven praktischen Bedürfnisse des Betriebs leisten (126 f.). Seit 1975 ist der Anteil

allgemeinbildender Themen (bei den PTT vor allem als kulturelle Veranstaltungen und Besichtigungen verstanden) wieder im Sinken. Allerdings werden mit der Betonung der steigenden Bedeutung der Kaderschulung (um 1970) Zielsetzungen genannt, die vorwiegend rollenunabhängiges Verhalten betreffen und an sich der allgemeinen Eb zuzurechnen wären (zum Beispiel Förderung von Verantwortungsbewusstsein, Persönlichkeitsbildung, Verständnis für Fragen der Zusammenarbeit und Teamgeist). Diese Ziele hängen mit der Ansicht zusammen, dass mit zunehmender Verantwortung in der "Linie" neben fachlichen und sachlichen Anforderungen die menschlichen, sozialen und politischen Anforderungen zunehmen. Neben beruflichem Wissen werden deshalb beim höheren Kader bestimmte Charaktermuster, wie zum Beispiel die Uebernahme bestehender Autoritätsverhältnisse und die Identifikation mit den Unternehmungszielen, durch direktes und indirektes Lernen gefördert. Obwohl es sich um allgemeine Eb handelt, geschieht der Lernprozess im innerbetrieblichen Kontext und bleibt deshalb meistens einer entsprechenden Ideologie verhaftet. Im allgemeinen lässt eine im betrieblichen Milieu angesiedelte Eb für breitere soziale, politische und kulturelle Zielsetzungen wenig Raum. Dies ist vor allem durch die Unternehmungsziele und die finanzielle Abhängigkeit der Lernenden bedingt. Zum Teil hängt es aber auch mit der meist ausschliesslich berufsspezifischen Motivation der Teilnehmer zusammen, die an zusätzlichen Spezialqualifikationen und damit verbundenem Statuszuwachs, aber nicht an "Ueberqualifikation" interessiert sind. Aus diesem Grund stossen in Vorgesetztenkursen der PTT (131) soziokulturelle Themen (zum Beispiel Lektüre und Diskussion moderner Literatur) etwa auf das Desinteresse von Teilnehmern.

Während bei den PTT wenigstens ansatzweise Versuche zur Integration allgemeiner und beruflicher Eb bestehen, ändert sich beim SIU (113 f.) seit 1966 am ausgesprochen berufsspezifischen Charakter seiner Kurse und Tagungen nichts.

Die allgemeine Tendenz bei Eb-Organisationen mit früher vorwiegend allgemeiner Eb (VHS, KS), vermehrt berufsspezifische Eb an-

zubieten, greift auch auf die SABZ (83) über, die 1971 mit dem Schweizerischen Institut für höhere kaufmännische Bildung (SIB), der Akademikergemeinschaft (AKAD) und der Berufsschule des Deutschen Gewerkschaftsbundes für Gewerkschafter preisgünstige Fernkurse anzubieten beginnt. Damit soll nicht zuletzt das Image der Gewerkschaften verbessert werden. Eine Ausweitung der eigentlichen Funktionärsschulung in Richtung allgemeiner Eb deutet die 1969 (86) vermerkte Zunahme musischer und weltpolitischer Themen an.

Eine mit beruflicher Eb verquickte allgemeine Gesinnungsbildung, wie sie für die genannten betrieblichen Veranstaltungen gilt, betreibt auch die HWS. Schon 1964 (101) sucht sie nach Formen, um gute Ausbildung mit der Ermunterung zum Bergbauerntum zu verbinden. Mit dem (direkten) Erlernen eines Handwerks sollen die Bauern (indirekt) mehr Gemeinschaftssinn und Selbstvertrauen entwickeln. Eine gezielte Verbindung beruflicher und allgemeinbildender Eb geschieht erstmals 1973 (99) in einem Handwerkskurs, der durch Diskussionsphasen zu Fragen der Regionalplanung unterbrochen wird.

Keine direkten Hinweise zur Integration allgemeiner und beruflicher Eb geben AGEB und KAGEB. Da diese Organisationen jedoch vermehrtes Gewicht auf problemorientiertes Lernen zu legen scheinen, ist es nicht ausgeschlossen, dass sich unter den Aktivitäten einzelner Mitgliedorganisationen Versuche zum Miteinbezug beruflicher Themen finden.

1.5. Planung und Evaluation von Lernprozessen

1.5.1. Sozialisationstheoretische und bildungstheoretische Aspekte

Um die finanziellen und personellen Ressourcen der Eb-Organisation den jeweiligen Bildungsabsichten entsprechend sinnvoll einzusetzen, ist eine sorgfältige Planung der Eb-Veranstaltungen nötig.

Planung und Auswertung sind eng miteinander verbunden, da Planungsdaten Auswertungskriterien liefern und Auswertungsergebnisse weitere Planungsdaten beeinflussen. Dies gilt sowohl für die Planung

"geschlossener Curricula", deren Ziele und Inhalte zu Beginn der Veranstaltung feststehen (zum Beispiel bei Zertifikatskursen) wie für "offene Curricula", in denen der wechselseitige Prozess von Planung und Auswertung selber Bestandteil der Lernveranstaltung ist (problemorientiertes Lernen).

Die operationale Definition von Lehr- und Lernzielen ist dort möglich, wo bestimmte Sachfunktionen (zum Beispiel Schreibmaschinenschreiben) standardisierte, objektivierbare Leistungsnachweise erlauben. Es handelt sich dabei fast ausschliesslich um das Messen von Wissenszuwachs oder neuen Fertigkeiten.

Beim problemorientierten, exemplarischen Lernen sind globale Leitziele, aber keine objektivierbaren Lehr- und Lernziele als definitive Planungsdaten möglich, da sich eingangs erhobene Teilnehmerbedürfnisse im Laufe des Lernprozesses verändern. Lernveranstaltungen, die auf das Wecken von Lernmotivation und Interessen, auf die Befähigung zu Wertentscheidungen und auf Handlungskonsequenzen im sozialen Kontext abzielen (vergl. 2.1.3.), entziehen sich einer eindeutig objektivierbaren Evaluation (Dieckmann, Hurrelmann, Schmitz, Siebert, Tietgens, 187 f.). Standardisierte Messverfahren würden auch dem kooperativen, dialogischen Lernen zuwiderlaufen und eine wiederholte Rückkoppelung zwischen Evaluation und Planung während einer Lernveranstaltung verunmöglichen.

Beim problemorientierten Lernen ist deshalb der Curriculumprozess nicht als wissenschaftlicher Prozess vom Bildungsprozess zu lösen (zum Beispiel als Analyse der Verwendungssituation oder Bedürfnisstruktur). Da Lernmotivation und Lernerfolg bei Partizipation und Mitverantwortung der Teilnehmer zunehmen (zum Beispiel Brandenburg, Wheeler, 207 f.), sollten die Lehrenden die individuelle und gemeinsame Kontrolle des Lernerfolgs durch die Lernenden selbst fördern.

1.5.2. Interpretation der Tendenzen

Die von der schulischen Curriculumentwicklung auf die Eb übergreifende Tendenz, Lernveranstaltungen, statt wie bisher nach Themen, aufgrund exakter Lernzielformulierungen zu planen, zeigt sich 1970 bei VHS (17, 23), KS (37 f.) und PTT (127).

Während der Schweizerische Volkshochschulverband 1970 mit den VHS Oesterreichs und der BRD Curricula entwickelt, die eine standardisierte Ueberprüfung der Lernziele gestatten, beginnt auch die KS (37, 43) mit den Vorarbeiten zu fakultativen Klubschulzertifikaten und mit der Neukonzeption von Fächern nach klar formulierten Kurs- und Lernzielen. Dies führt bei den VHS zu einer internationalen, bei den KS zu einer nationalen Vereinheitlichung von Kursangeboten, deren Gestaltung nun nicht mehr den einzelnen VHS beziehungsweise KS überlassen bleibt. Dadurch werden innerhalb der einzelnen Organisation grössere Transparenz und Qualitätsausgleich erzielt. Der bei KS und VHS zusammenfallende Anfang curricularer Arbeit kann zum Teil mit einer gewissen Konkurrenzsituation zwischen den beiden Organisationen erklärt werden, die sich zum Teil an dieselben Adressaten wenden. Die Standardisierung von Eb-Veranstaltungen gilt bei VHS und KS vor allem berufsspezifischen Fächern und Sprachfächern. Bei den KS (38) scheinen neuerdings jedoch auch Versuche zu Curricula in andern Bereichen wie zum Beispiel "Lebenskunde" vorzuliegen. Dies wirft verschiedene Probleme auf, da in solchen Fächern exakte Zielformulierungen an Lebensproblemen der Teilnehmer vorbeizielen können. Es stellt sich daher die Aufgabe, in der Form "halboffener Curricula" Freiräume für die Artikulation und Berücksichtigung von Teilnehmerbedürfnissen auszusparen.

In den PTT (127) wird erst in einigen Fächern nach Lernzielen gearbeitet. Das SIU (114 f.) spricht nicht direkt von Lernzielformulierungen. Es weist jedoch auf die permanente Revision seiner Kursprogramme hin und lässt damit ein gewisses curriculares Vorgehen (Planen und Evaluieren) erkennen.

Ueber die Art der berücksichtigten Ansätze der Curriculumentwick-

lung fehlen bei den genannten Organisationen genauere Hinweise. Die empirische Analyse von Verwendungssituation und Bedürfnisstruktur scheint vorzuherrschen, doch dient zum Teil auch der fachwissenschaftliche Ansatz als Planungsgrundlage (zum Beispiel der neueste Stand der Betriebswirtschaftslehre). Die KS (38, 40) gibt vor, seit der 1973 laufenden zweiten Phase der Curriculum-Entwicklungen vor allem auf manifeste und antizipierte Bedürfnisse der Teilnehmer abzustellen. Die PTT (127) orientieren sich bei den Lernzielformulierungen explizit an den Unternehmungszielen und verfolgen damit einen curricularen Ansatz, dem vor allem die empirische Analyse der Verwendungssituation zugrunde liegt. Dieses Vorgehen führt jedoch zu Konflikten, wenn, wie dies zum Beispiel 1975 (127) versucht wird, die Lernziele nicht wie üblich von PTT-internen Referenten und Verantwortlichen der Kaderschulung, sondern gemeinsam von internen und externen Dozenten formuliert werden sollen. Die Schwierigkeit einer gemeinsamen Zielfindung lässt sich vor allem durch die fehlende Identifikation externer Mitarbeiter mit den Unternehmungszielen erklären.

Im allgemeinen zeigen sich in homogenen Eb-Organisationen (HWS, SIU, PTT und zum Teil SABZ) geringere Zielwidersprüche als in heterogenen Dachorganisationen (VHS, KS, KAGEB, AGEB). Wie die PTT dem Unternehmungsziel (127), so bleibt das SIU (115) dem Ziel treu, die neuesten betriebswirtschaftlichen Kenntnisse für Klein- und Mittelbetriebe berufsbegleitend zu vermitteln. Auch beim SIU richtet sich die Zielsetzung auf die Verwendungssituation aus.

An der eigentlichen Curriculumentwicklung können sich die Betroffenen, wenn überhaupt, nur indirekt beteiligen. Bei den KS (38 f.) werden die Teilnehmerbedürfnisse stellvertretend über Kursleiter, Schulleiter und pädagogische Mitarbeiter berücksichtigt. PTT (133) und SIU (115, 120) holen abschliessende Teilnehmerurteile über Kursveranstaltungen mittels Gesprächen und Fragebogen ein und verwenden sie zum Teil als Grundlage für die Ueberarbeitung der Kurskonzepte. Eine Kontrolle des Lernerfolgs durch die Lernenden selbst bleibt somit für die direkt Betroffenen ohne Folgen, da sie sich,

wenn überhaupt, erst auf die Teilnehmer der nachfolgenden Veranstaltung auswirkt. Bei SIU (120) und PTT (133) führten Teilnehmerkritiken in vereinzelten Fällen zum Auswechseln von Dozenten.

Die Einführung standardisierter, mit Zertifikaten verbundener Erfolgskontrollen scheint aufstiegsmotivierten Teilnehmern entgegenzukommen. Das Interesse an den 1972/73 einsetzenden fakultativen Abschlussprüfungen des SIU (113, 120 f.) kann darauf zurückgeführt werden, dass Abschlussprüfungen des SIU Bestandteile der Meisterprüfung werden sollen. Auch die Vorgesetztenkurse der PTT (124, 134) sind seit einigen Jahren Bestandteile der innerbetrieblichen Laufbahnen und deshalb mit Abschlussprüfungen verbunden.

Es ist nicht zufällig, dass die bisher genannten curricularen Beispiele fast ausschliesslich berufsspezifische und sprachliche Fächer betreffen. Die Entwicklung curricularer Verfahren bei problemorientierter, teilnehmerorientierter Eb steht in Curriculumforschung und -entwicklung erst am Anfang.

Der Hinweis auf die Entwicklung standardisierter Curricula fehlt bei AGEB und KAGEB. Die AGEB (77) hält seit 1966 an der Weiterführung der dialogischen Methode fest und sieht als Bezugsrahmen der Bildungsabsichten weder den Stoff noch den Lehrenden, sondern den Lernenden. In ähnlicher Richtung argumentiert auch die KAGEB (63 f.), die nach Abschluss der Synode 72 Lernmaterial für Gruppenarbeit entwickelt, die direkt auf die Bedürfnisse der "Basis" einzugehen erlaubt. Tendenzen zu gezielter Planung und Evaluation fehlen.

Die SABZ (93) erklärt, aus finanziellen Gründen keine eigentliche Evaluationsarbeit durchführen zu können und sieht als Indikator für gute Lernveranstaltungen die positiven Urteile der Kursabsolventen. Ansteigende Nachfrage und positive Teilnehmerurteile ersetzen auch bei der HWS gezielte Evaluationsarbeit.

2. MERKMALE IM BEREICH DER ORGANISATIONS- UND INTERAKTIONSSTRUKTUR

2.1. Erweiterung des Adressatenkreises

2.1.1. Sozialisationstheoretische und bildungstheoretische Aspekte

Soll das Postulat des lebenslangen Lernens realisiert werden, so müssen genügend Weiterbildungsmöglichkeiten geschaffen werden.

Die Bildungschancen des Erwachsenen sind sowohl durch seine Biographie (zum Beispiel familiale, schulische und berufliche Sozialisation) wie durch situative Faktoren bestimmt. Untersuchungen zeigen, dass soziale Schicht, berufliche Position, aber auch Wohngegend die Bildungschancen weitgehend beeinflussen (Götte, Schulenberg, Strzelewicz, 200).

In der innerbetrieblichen Weiterbildung bleibt die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen meistens auf die verschiedenen Kaderpositionen beschränkt und geschieht kaum durch Selbstrekrutierung, sondern aufgrund persönlicher Einladungen durch Betriebsvertreter (Blaschke u.a. 200).

Die geringe Anzahl Arbeiter an ausserbetrieblichen Eb-Veranstaltungen lässt sich sowohl auf fehlende, mit niedrigem Bildungsstand zusammenhängende Lernmotivation wie auf nervliche und physische Ueberlastung am Arbeitsplatz (zum Beispiel wegen Schichtarbeit) zurückführen (Untersuchungen der VHS/BRD 199). Für Arbeiter, untere Angestellte und Arbeitslose sind deshalb Eb-Möglichkeiten zu schaffen, die insbesondere ihre spezielle soziale Lage und die (noch) geringe Motivation berücksichtigen. Gerade den benachteiligten Bildungsschichten ist es fast unmöglich, ihre Bildungsbenachteiligung aus eigenem Bemühen aufzuheben (Baethge/Schumann 201).

Wenn den bisher am meisten benachteiligten Bevölkerungsgruppen von Seiten der Eb in Anbetracht allgemeiner Zielsetzungen, denen sich verschiedene Organisationen verpflichtet haben, ganz besondere Aufmerksamkeit zukommen sollte, so sind infolge der raschen Veraltung

des Wissens und der zunehmenden Komplexität des nationalen und internationalen Lebens für sämtliche soziale Schichten vermehrte Bildungsmöglichkeiten zu schaffen. Dies geschieht bei den Eb-Organisationen entweder durch die quantitative Ausweitung der bisherigen, umschriebenen Adressatenkreise (zum Beispiel durch Dezentralisierung der Angebote) oder durch die Ausdehnung der Bildungstätigkeiten auf (qualitativ) neue Zielgruppen.

2.1.2. Interpretation der Tendenzen

Von verschiedenen Mitgliedorganisationen der AGEB (68, 72) und KAGEB (58) werden vermehrt ausserkirchliche Adressaten, darunter auch Angehörige anderer Konfessionen oder Konfessionslose angesprochen. Damit wird in vielen Veranstaltungen die eigentliche "Mitgliederschulung" (Vermittlung konfessionell geprägter religiöser und kirchlicher Inhalte) durchbrochen. Ein typisches Beispiel dafür ist die Tagung über "konfliktbezogene Eb" 1973 auf Boldern (AGEB 72), die nicht als kirchliche Tagung ausgeschrieben war und sich auch auf die nichtkirchliche Eb auswirkte. Mitgliedorganisationen der KAGEB, wie zum Beispiel die Katholische Arbeitnehmerbewegung (KAB) richten sich nicht nur an eingeschriebene Mitglieder. (Sie betragen bei der KAB noch rund 25 Prozent).

Hinter dieser Ausweitung des Adressatenkreises kirchlicher Eb können verschiedene Ursachen gesehen werden. Sie liegen sowohl bei den Trägerorganisationen und Veranstaltern wie bei den Adressaten: Die Kirchen verlieren zunehmend an Legitimation und damit an Mitgliedern und Macht. Durch thematisch überkonfessionelle oder gar ausserreligiöse Bildungsangebote können sie sich einen Teilnehmerkreis sichern, in dem selbst die nicht kirchlich Gesinnten eine gewisse Affinität zur Kirche - zum Teil gerade wegen ihrer Toleranz in der Eb - bewahren. Gesellschaftsbezogenes Denken ist in der Eb so stark in den Vordergrund gerückt, dass viele kirchliche Eb-Organisationen nicht mehr arbeiten könnten, wenn sie nicht ausserkirchliche Probleme und Gruppen berücksichtigten.

Der Legitimationsverlust der Kirche (zum Teil zeichnen sich allerdings heute gewisse Anzeichen von Gegentendenzen ab) führt zur Verunsicherung vieler Theologen, die deshalb eine erwachsenenbildnerische Tätigkeit dem kirchlichen Amt vorziehen. Indem sie nicht die Vermittlung religiöser und kirchlicher Inhalte, sondern problemorientierte Eb als ihren christlichen Auftrag verstehen, sind sie an der Erweiterung der Themen- und Adressatenkreise interessiert. Die Teilnehmer ihrerseits scheinen sich zudem immer weniger an der veranstaltenden Organisation als am Kursangebot zu orientieren. Die Ausweitung des Adressatenkreises beruht somit auf einer Wechselwirkung zwischen den Interessen der Teilnehmer und den Interessen der Institution und ihrer Vertreter.

Eine Erweiterung des ursprünglich anvisierten Adressatenkreises zeichnet sich auch bei der HWS (98) ab. Obwohl bäuerliche Teilnehmer bei Kursanmeldungen vorgezogen werden, geht ihr Anteil zurück. Aehnlich wie in der kirchlichen Eb, wo durch die Oeffnung des Teilnehmerkreises gewisse Sympathien für die Kirche bewahrt oder geweckt werden können, sieht die HWS (102) die Gelegenheit, über die nichtbäuerlichen Kursteilnehmer die Interessen der Bauernschaft zu verbreiten. Der nichtbäuerlichen Mehrheit soll bewusst werden, welche wichtigen Aufgaben der bäuerlichen Minderheit überantwortet sind.

VHS und KS sprechen in ihrer Werbung an sich keine neuen Adressatenkreise an, da sich die beiden Organisationen ja grundsätzlich an die Gesamtbevölkerung wenden. Allerdings werden die Kurse in Wirklichkeit nur von wenigen Angehörigen unterer Bildungsschichten besucht. Innerhalb der VHS (21) äussern sich in der letzten Zeit kritische Stimmen zur Vorstellung der "Kurse für jedermann", die hervorheben, dass es nicht ein globales Zielpublikum, sondern unterschiedliche Adressatenkreise gebe. Die VHS versuchen deshalb in einzelnen Regionen (zum Beispiel Jura) spezielle Zielgruppen anzusprechen.

Die KS (40) ihrerseits erreicht mit neuen Fächerangeboten neue Interessenkreise, aber nicht bestimmte soziale Gruppen.

VHS (20) und KS (40) haben in den letzten Jahren durch regionale Ausdehnung ihrer Angebote neue Adressatenkreise erreicht (KS zum Beispiel Wallis). Weitere regionale Erschliessungen sind vorgesehen. Die VHS zeigt vor allem im Jura und Tessin Dezentralisierungstendenzen in Kleinregionen und Gemeinden.

Seit 1969 expandieren die Wanderkurse der HWS (97 f., 99), zum Teil aufgrund der Multiplikatorwirkung ehemaliger Kursteilnehmer von Richterswil, ins Unterland und in abgelegene Bergregionen. Eine grössere Flächendeckung von Bildungsmöglichkeiten strebt die SABZ (83) mit dem Angebot von finanziell günstigen Fernlehrgängen an. Sie erreicht jedoch damit infolge der relativ hohen bildungsmässigen Anforderungen an die Teilnehmer vor allem Beamte und Angestellte und nur wenige Arbeiter. Die Tätigkeit der SABZ bleibt im Bereich der ursprünglichen "Mitgliederschulung" (Arbeitnehmerschaft, Funktionäre und Vertrauensleute). Allerdings ist auf der regionalen Ebene der einzelnen Bildungsausschüsse eine Zunahme, zum Teil sogar Ueberzahl von Teilnehmern festzustellen, die nicht zur Arbeiterschaft gehören (83). Hier zeichnet sich somit eine ähnliche Tendenz der Oeffnung ab wie bei HWS, KAGEB, AGEB.

Da bei PTT und SIU eine adressatenspezifische Eb aufgrund von Unternehmungs- und Personalpolitik beziehungsweise Verbandesinteressen stattfindet, lässt sich der Adressatenkreis höchstens innerhalb dieses Rahmens erweitern. Dies geschieht bei den PTT (124) durch das Schaffen neuer Kurstypen, die bis 1975 für alle Stufen, von der Generaldirektion bis zum unteren Kader, Weiterbildungsmöglichkeiten gewährleisten. Das SIU (114) bleibt bei seinem Ziel, eine Elite der Klein- und Mittelbetriebe unternehmerisch zu schulen. Es schafft nach dem zweiten Jahr seines Bestehens einen neuen (und bisher letzten) Kurstypus (1968, Gastgewerbe) und dehnt gleichzeitig seine Tätigkeit auf insgesamt drei Sprachregionen aus.

Die mit der Hochkonjunktur zusammenfallende und vor allem auf Personalmangel zurückzuführende Entdeckung der weiblichen Arbeitskraft in der Wirtschaft zeichnet sich auch in den Kursangeboten von PTT und SIU ab. Die Gleichberechtigung von Mann und Frau er-

scheint den PTT (132) als wünschbares Ziel, und mit der 1969 erneuerten Laufbahnordnung, die nun auch Frauen offensteht, wird die Kaderschulung grundsätzlich Frauen zugänglich. Auch der neueste Werbeprospekt des SIU (119) richtet sich explizit an potentielle Teilnehmerinnen.

Es ist jedoch anzunehmen, dass diese Tendenz zum Miteinbezug von Frauen in der heutigen Phase der Rezession rückläufig ist oder sich auf verbale Bekenntnisse beschränkt. Aufgrund der Tatsache, dass über die Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung fast ausschliesslich der Arbeitgeber bestimmt (finanzielle Abhängigkeit des Interessenten), ist die Chance zur Weiterbildung der Frau erheblich gesunken. Gerade in der heutigen Zeit des verstärkten Konkurrenzkampfes dürfte bei Selektionsverfahren für Aufstiegs- und Weiterbildungsmöglichkeiten das unterschwellige Vorurteil über das "Wesen der Frau" eine verstärkte Rolle spielen. Dazu kommt, dass zahlreiche Berufe und Stellungen, die für Frauen erst nach Jahren der Hochkonjunktur zugänglich wurden, wieder unerreichbar sind[1)], und damit für Frauen erst recht die auf Kaderpositionen beschränkten Weiterbildungsmöglichkeiten entfallen.

Die SABZ (91 f.) bezeichnet ihre Frauenarbeit als problematisch, da sich die Untervertretung der Frauen in der Gewerkschaft (nur ca. neun Prozent) in den letzten zehn Jahren nicht verändert hat. Dennoch versucht die SABZ, für ihre Kurse vermehrt auch Frauen zu gewinnen. Dieser Versuch scheiterte bis jetzt vor allem an der Ueberlastung der Frau durch die Doppelrolle Arbeiterin und Hausfrau.

Die Tendenz, Randgruppen und Benachteiligte, das heisst vor allem untere Bildungsschichten anzusprechen, zeichnet sich vor allem in der kirchlichen Eb ab. 1974 entwirft zum Beispiel die KAGEB (60)

---

1) Vergl. dazu zum Beispiel den Bericht der eidgenössischen Kommission für Frauenfragen, "Die Folgen der Rezession für die Frau", Oktober 1976.

ein Konzept zur "Altenbildung"[1]. Allerdings stossen solche Vorhaben auf Realisierungsschwierigkeiten. Dies hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass der zum Teil sehr gut besoldete kirchliche Erwachsenenbildner selber zur gesellschaftlichen Elite gehört und aus seiner Stellung und Erfahrung die Probleme von alten Menschen, Ausländern und Arbeitern häufig nur theoretisch kennt. Zudem hegen Arbeiter oft ein Misstrauen gegenüber kirchlicher Eb. Versuche, benachteiligte soziale Gruppen in eine aktionsgerichtete Bildungsarbeit miteinzubeziehen, sind zum Teil noch in den Anfängen.

2.2. Informations- und Beratungsdienst

2.2.1. Sozialisationstheoretische und bildungstheoretische Aspekte

Informations- und Beratungsdienste sind eine organisatorische Konsequenz aus dem bereits begründeten Postulat des permanenten Lernens. Information und Beratung stehen in direktem Zusammenhang mit der Erweiterung von Bildungsmöglichkeiten für alle Bevölkerungskreise.

Untersuchungen in der BRD haben gezeigt, dass die Bewohner entfernterer Gegenden besonders schlecht über Bildungsangebote informiert sind (Strzelewicz u.a. 200) und deshalb über geringere Weiterbildungschancen als zum Beispiel Stadtbewohner verfügen. Forschungen in den USA weisen nach, dass "Entfremdung und Ohnmacht" untere soziale Schichten bei der Suche nach Bildungsmöglichkeiten beeinflussen (Evans, Seeman, Zahn, 198).

Um Informations- und Beratungstätigkeit nicht auf bereits Motivierte zu beschränken, sind örtlich fixierte Beratungsstellen durch einen fliegenden Informations- und Beratungsdienst zu ergänzen, der konkrete, zielgruppenspezifische Bildungsmöglichkeiten

---

1) Der Begriff "Altenbildung" sollte möglichst vermieden werden, da er bereits wieder eine Bevölkerungsgruppe etikettiert und damit dem Selbstverständnis des lebenslangen Lernens zuwiderläuft.

an (räumlich und sozial) benachteiligte Bevölkerungsgruppen heranträgt. Beratung und Information setzen zwangsläufig an manifesten Bedürfnissen an, können aber durch "Animation" latente Bedürfnisse und Motivationen wecken. Beratungstätigkeit führt jedoch nicht nur zur Vorsozialisation potentieller Kursteilnehmer. Sie erfüllt auch eine wichtige Funktion in der Praxisbegleitung von Kursabsolventen, die Hinzugelerntes im sozialen Feld zu verwirklichen suchen.

Europarat, UNESCO und OECD befürworten den Aufbau eines Netzwerks multifunktionaler didaktischer Beratungs- und Bewertungsdienste. "Information und Beratung haben sich auf die Ausbildungs- und Berufsmöglichkeiten zu beziehen. Eine wichtige Dimension aller Lehrfunktionen wird die dauernde persönliche Beratung der Lernenden und die Evaluation der bisherigen persönlichen Entwicklung sein. Im Bereich der Eb geht es nicht zuletzt darum, Hilfen bei der Artikulation von Ausbildungsbedürfnissen zu leisten" (Europarat 1971).

2.2.2. Interpretation der Tendenzen

Eine gewisse Informationsarbeit im Sinne spezieller Teilnehmerwerbung betreiben alle Eb-Organisationen.

An erster Stelle steht hier die KS (39 f.), die im Rahmen einer allgemeinen Verbesserung ihrer Werbung die Angebote detaillierter zu umschreiben versucht. Die VHS (20), die wie die KS weite Bevölkerungskreise erfassen möchte, ist im Vergleich zur bedeutend finanzkräftigeren KS mit der Bildungswerbung langsamer als erwartet vorangekommen und möchte stattdessen gezieltere Oeffentlichkeitsarbeit betreiben. Obwohl Vertreter der VHS und KS die Notwendigkeit gezielter Beratungstätigkeit einsehen, bestehen erst geringe Ansätze dazu. Die KS (40) macht einzelne Versuche der Studienberatung und sieht den Einsatz voll- und nebenamtlicher Studienberater vor. Bei der VHS (20) gibt es auf Verbandesebene noch keine konkreten Vorstellungen, doch scheinen einzelne Mitgliedorganisationen in geringem Umfang Beratungstätigkeit auszuüben.

Während sich KS und VHS gezielter breiteren Teilnehmerkreisen zuzuwenden versuchen, "um die effektiven Bedürfnisse und Möglichkeiten der Interessenten zu ermitteln" (KS 40), richten sich die kirchlichen Dachorganisationen, vor allem die KAGEB, an Organisationen und Veranstalter von Eb-Veranstaltungen. Ab 1971 (57) hat die Bedeutung der KAGEB als Beratungsstelle für Pfarreien und andere Eb-Organisatoren zugenommen. Der Vorsprung dieser Beratungstätigkeit gegenüber der AGEB lässt sich durch die Errichtung einer eigentlichen Beratungsstelle erklären (Arbeitsstelle für Bildungsfragen).

Die SABZ (83) betreibt keinen eigentlichen Beratungsdienst, scheint jedoch Interessenten von Fernlehrgängen zu beraten, um sie nötigenfalls vor entmutigenden Lernerfahrungen abzuhalten, die durch zu hohe Anforderungsniveaus entstehen können. Die HWS (99) registriert ab 1966 eine steigende Beanspruchung des allgemeinen Beratungs- und Auskunftsdienstes. Es handelt sich hier um ausgesprochen funktionsspezifische Beratung (Bauberatung). Eine ebenfalls funktionsspezifische Beratungstätigkeit (Führungskräftebildung) übt das SIU (113) vermehrt bei Berufsverbänden aus. Da es in der innerbetrieblichen Weiterbildung kaum allgemeine Zugänglichkeit gibt, scheinen Beratungsstellen auch nicht nötig.

Gesamthaft gesehen bestehen noch kaum ernsthafte Versuche, die breitere Oeffentlichkeit durch gezielte, differenzierte Beratungstätigkeit für die Eb zu gewinnen. Ueberhaupt keine Hinweise finden sich zu Ansätzen praxisbegleitender Beratertätigkeit für Kursabsolventen (ausgenommen vielleicht die Bauberatung der HWS). Die Erklärung kann vor allem darin gesehen werden, dass die Verbreitung des Gedankens der Eb-Beratung erst neueren Datums ist (fünfziger Jahre). Seine Verwirklichung ist zudem mit erheblichen finanziellen und personellen Problemen verbunden.

2.3. Erwachsenenbildungs-Veranstaltungen nach dem Baukastensystem

2.3.1. Sozialisationstheoretische und bildungstheoretische Aspekte

Neben Informations- und Beratungsdiensten ist das Baukastensystem ein weiteres organisatorisches Konzept zur Verwirklichung der permanenten Weiterbildung. Das Baukastensystem besteht aus einzelnen, in sich kohärenten Elementen (kursartige Lernsequenzen), die über breite Zeitspannen, im Wechsel mit anderer Tätigkeit (Beruf, Familie), zu vollständigen Aus- und Weiterbildungsgängen zusammengesetzt werden können. Im Sinne des interdisziplinären Lernens sind für die verschiedenen Ausbildungsgänge gemeinsame Lernsequenzen zu schaffen. "Gefordert wird ein möglichst differenziertes System von Bildungsgängen. Jeder Ausbildungsgang soll jedoch möglichst viele Elemente mit andern Gängen gemeinsam haben. 'Umschulungen' werden dadurch erleichtert, da nur in beschränkter Zahl neue Einheiten zu absolvieren sind" (Europarat 1971).

Ausser zu Erleichterungen bei Umschulung (zum Beispiel Wiedereingliederung von Frauen in das Berufsleben) kann das Baukastensystem allgemein zum besseren Ausgleich der Bildungschancen beitragen. So erlaubt die Möglichkeit, einzelne Lernsequenzen in beliebiger Zeitspanne und Reihenfolge zu absolvieren, besser auf Vorbildung, Lerntempo, Müdigkeit, - aber auch finanzielle, berufliche, familiäre und gesundheitliche Probleme des einzelnen Rücksicht zu nehmen. Allerdings sind hierzu noch verschiedene flankierende Massnahmen (zum Beispiel Bildungsurlaub) nötig.

Obwohl die Tendenz vorherrscht, das Baukastensystem für berufsspezifische Aus- und Weiterbildung vorzusehen, lassen sich auch aufeinander abgestimmte Lernsequenzen sozio-kultureller und politischer Eb denken, die nicht zwingend mit beruflicher Tätigkeit (und Höherqualifizierung) zusammenhängen.

2.3.2. Interpretation der Tendenzen

Die Idee des Baukastensystems wird von einer einzigen Organisation ausdrücklich genannt. Die KS (37) beschliesst 1970, den Sektor Weiterbildung systematisch nach dem Baukastenprinzip auszubauen. Die nicht näher beschriebene Realisierung dieses Vorhabens scheint bis jetzt im Anbieten verschiedener aufeinanderfolgender Kurse für Anfänger und Fortgeschrittene zu bestehen. Aehnliche Kursfolgen kommen auch bei den VHS vor.

Gewisse Ansätze zum Baukastensystem finden sich weiter bei SABZ, PTT und SIU. Ab 1969 beginnt die SABZ (93) in Zusammenarbeit mit den kantonalen Gewerkschaften mit Regionalkursen, die aus vier eintägigen, auf zwei Jahre verteilten Veranstaltungen bestehen. Damit gelingt eine grössere Flächendeckung mit Bildungsangeboten. Die Kurse bleiben auch für Arbeitnehmer zugänglich, denen kein Bildungsurlaub gewährt wird. Das SIU (113) bietet neuerdings ein- bis zweitägige Spezialkurse für ehemalige Kursteilnehmer an, die zur Vertiefung des Gelernten dienen. Auch hier kann nur von einem kleinen Schritt in Richtung eines Baukastensystems gesprochen werden. Dasselbe gilt für die Vorgesetztenkurse der PTT (124). Die verschiedenen Kursblöcke der einzelnen Ausbildungsgänge sind nicht beliebig zusammensetzbar, sondern haben in den einzelnen Laufbahnen einen bestimmten Stellenwert. Bei KAGEB, AGEB und HWS lassen sich keine Ansätze zum Baukastensystem finden.

Die Idee des Baukastensystems wird erst seit Ende der sechziger, Anfang der siebziger Jahre vermehrt verbreitet (internationale Organisationen), und es erstaunt daher nicht, dass die Realisierung erst in den Anfängen steckt. Eine konsequentere Verwirklichung des Baukastensystems würde zudem den Rahmen der einzelnen Eb-Organisationen rasch sprengen, da bald einmal Fragen berührt werden, die das gesamte Bildungs- und Wirtschaftssystem betreffen.

2.4. Mitwirkungsmöglichkeiten der Teilnehmer

2.4.1. Sozialisationstheoretische und bildungstheoretische Aspekte

In den letzten Jahren hat sich in der Sozialisationstheorie die Einsicht durchzusetzen begonnen, dass im Sozialisationsprozess eine wechselseitige Beeinflussung zwischen Sozialisator und Sozialisand geschieht (Berger/Luckmann, Goffman, Gøslin, Hartmann, 151 f.).

Jeder Erwachsene vereinigt Funktionen des Sozialisators wie des Sozialisanden, des Lehrenden wie des Lernenden in sich. In einem Lernprozess gibt es somit nur Beteiligte (Frey, Hartmann, Prokop/Geissler, 153 f.).

Dieser Zweiseitigkeitsgedanke ist bei der methodischen und organisatorischen Gestaltung von Eb-Veranstaltungen durch die Schaffung von Partizipationsmöglichkeiten zu berücksichtigen. Eine besonders geeignete Form ist die Gruppenarbeit. Empirische Studien weisen nach, dass unter gewissen Bedingungen das Lernen in Gruppen die wesentlichen Bedürfnisse der Lernenden befriedigt und zu hohen Lernleistungen motiviert (Brandenburg 207 f.). Zu diesen Bedingungen gehört unter anderem die Berücksichtigung der Interdependenz von Inhaltsebene und Beziehungsebene (Brocher 208, Watzlawick 154). Eine wichtige Vorbedingung für Aktivität, Verantwortung und Engagement des lernenden Erwachsenen ist seine Beteiligung an der Planung der Lernveranstaltungen (Edström 1973, 89). "Die Lernenden sollen ihre Lernaktivität soweit als möglich selbst planen ... Im Unterschied zur normierten Klassensituation soll sich Lernen vermehrt in einem Wechsel zwischen verschiedenen Lernsituationen und unterschiedlichen Sozialformen (zum Beispiel Grossgruppenunterricht, Kleingruppenarbeit, individuelle Arbeit) vollziehen" (Europarat 1971).

Eine wechselseitige Beteiligung aller Lehrenden und Lernenden lässt sich längst nicht in allen Bildungsveranstaltungen verwirklichen. Dies gilt nicht nur für Eb-Programme mit beabsichtigter einseitiger Informationsvermittlung (Vorträge, Filme), sondern

auch für Gruppenarbeiten. Das Ausmass der Wechselseitigkeit ist hier durch Informationsstand, kommunikative Kompetenz und verinnerlichte Erwartungshaltungen (zum Beispiel auf Teilnehmerseite Konsumentenhaltung, Expertengläubigkeit) bestimmt (Berger/Luckmann, Tietgens/Weinberg, 155, Krysmanski 154, Lenzen 209 f., Hartmann 153). Kaum eine Eb-Veranstaltung ist ohne Macht- und Kompetenzgefälle zwischen den Lernenden oder zwischen Lernenden und Lehrenden. Eine "symmetrische Interaktion" (Watzlawick 156) oder eine "ideale Sprechsituation" (Habermas 155) bleiben Leitbilder. Durch das Sichtbarmachen dieser Macht- und Herrschaftsgefüge wird jedoch die bewusste Arbeit damit möglich. Da ein verändertes Rollenverständnis mit veränderter Kommunikation zusammenhängt (Plessner 174), sollten Positionen und Rollen in Lernsituationen neu konstituiert und verteilt werden (Prokop/Geissler 1974, 35). Wenn der Teilnehmer Gelegenheit hat, Dialogrollen wahrzunehmen, wird er fähiger, seiner eigenen Sprache mächtig zu werden und die Sprache des andern zu verstehen (Habermas 155, Heydorn 174).

Didaktische Absichten verlangen nach kongruenten Lernformen. So setzen Förderung der kommunikativen Kompetenz oder Befähigung zur Solidarität und zum Widerspruch entsprechende Partizipationsmöglichkeiten in Eb-Veranstaltungen voraus.

2.4.2. Interpretation der Tendenzen

Alle betrachteten Organisationen zeigen in den letzten Jahren eine starke Tendenz zu Gruppenarbeit und aktivierenden Methoden. Bei der AGEB (77) geschieht dialogisches Lernen ("Erwachsene lernen mit Erwachsenen") seit 1966, und die KAGEB (63), die schon lange vom Vortragsmodus abgekommen ist, betrachtet Gruppengespräche fast als wichtigstes Mittel. Durch finanzielle Vergünstigungen von Arbeitskursen, die besseren Bildungserfolg versprechen, demonstriert die VHS (17) ihre Abkehr vom Vortragskurs, und die KS (48), die seit 1944 das methodische Prinzip der kleinen Arbeitsgruppen verfolgt, unterstreicht 1974 die der Gruppenarbeit inne-

wohnenden Lernchancen.

Aktivierende Methoden, Gruppenarbeit und Gruppengespräch, von der SABZ (92) schon 1966 propagiert, werden von ihr vermehrt durchgeführt. Auch in den PTT (132) besteht eine Tendenz, den Vortragsstil zugunsten aktivierender Methoden (Gruppenarbeit, Fallstudien) einzuschränken. Dasselbe scheint für das SIU (119) zu gelten, das neben Referaten und unterbrochener Vortragsweise Gruppendiskussionen und Gruppenarbeiten vorsieht.

Die HWS (108), deren Kurse stets in kleinen Gruppen stattgefunden haben, betont die wichtige Rolle des Gesprächs, betrachtet jedoch auch die Vortragstätigkeit nach wie vor als wichtigen Aufgabenbereich (102). Es handelt sich dabei um eigentliche Informations- und Werbeveranstaltungen, die Besucher von Richterswil mit Zielen und Tätigkeiten der HWS bekanntmachen.

Neben der didaktischen Form der Gruppenarbeit erwähnen KS, SABZ und PTT die Verbindung von Einzelarbeit mit Gruppenarbeit. Realisiert wird sie vorläufig nur von den PTT (132 f.), die seit längerer Zeit ihre Sprachfernkurse mit Seminarien ergänzt. Ein ähnliches Modell schwebt der SABZ (84) für die Teilnehmer ihrer Fernkurse vor, deren Arbeitsmotivation bei ausschliesslicher Einzelarbeit häufig abnimmt. Die KS (50) sähe in der Verbindung von Einzelarbeit (wahrscheinlich Fernkurse) und Gruppenarbeit eine Möglichkeit, das zum Teil eher begrenzte Kursangebot kleinerer Klubschulen zu erweitern.

Die Tatsache der Gruppenarbeit sagt an sich noch recht wenig über die eigentlichen Mitwirkungsmöglichkeiten der Teilnehmer am Lernprozess aus. Die direkte Beteiligung der Lernenden am Planungsprozess, eine an sich notwendige Konsequenz problemorientierten Lernens, postulieren AGEB und VHS. 1971 diskutiert die AGEB (77) die Mitgestaltung der Teilnehmer an Themafindung und Programmgestaltung, und 1973 schlägt die VHS (30) den Veranstaltern von Kursen vor, regionale und lokale Gruppen zu schaffen, deren Teilnehmer die Bedürfnisse und Ziele selber formulieren. Die HWS (107)

berichtet an einer einzigen Stelle (Kurs für Lehrmeister) von der gemeinsamen Programmgestaltung von Lehrenden und Lernenden. In den PTT (133) kommt eine gewisse Teilnehmermitsprache bei Kurszielen und -inhalten vor. Eine bloss indirekte Beteiligung der Kursteilnehmer geschieht durch die Verbandsvertreter in der Fortbildungskommission, in der Neuerungen und Kurskonzepte besprochen werden (127). Hier geht es somit nicht um die Bestimmung individueller Ziele im Freiraum der Organisationsziele, sondern um die Mitwirkung an Zielen und Verfahrensweisen der Organisation selbst. Allerdings fehlen Informationen darüber, inwieweit diese Verbandsvertreter die Interessen potentieller Kursteilnehmer wahrzunehmen und durchzusetzen verstehen.

Verbreiteter als die Mitwirkung der Teilnehmer bei der Veranstaltungsplanung scheint ihre Beteiligung am eigentlichen Kursgeschehen zu sein. Das SIU (119) spricht vom gemeinsamen Erarbeiten des Stoffes von Kursleitung und Teilnehmern, und die PTT (133) sehen die Mitsprache in jedem Kurs in Form von Diskussionen garantiert. Es ist allerdings nicht ersichtlich, wie stark die Kursteilnehmer Veranstaltungsverlauf und Stoffpläne zu beeinflussen vermögen. Die PTT (135) führen als positives Ergebnis der erhöhten und zeitraubenden Teilnehmermitsprache die Beschränkung des Lehrstoffes auf wesentliche Schwerpunkte an. VHS, KS, KAGEB, AGEB, SABZ und HWS scheinen alle eine vermehrte Mitwirkung der Veranstaltungsteilnehmer anzustreben. Die Vorstellungen dieser Mitwirkung dürften jedoch zwischen den Organisationen und innerhalb der Organisationen sehr unterschiedlich sein und sich von blossem Informationsrecht und Anhörungsrecht bis zu Mitsprache und Mitbestimmung bewegen. Die SABZ (93) will die Teilnehmer mitdenken und mitreden lassen, die KS (41, 50) stellt 1974 den Begriff der "Partizipation", verstanden als "Teilnehmen" und "Teilhaben" ins Zentrum, und die VHS (30) wollen die Teilnehmer durch Animation miteinbeziehen. Von realisierter Mitwirkung berichtet die HWS (108), deren Kursteilnehmer selber entscheiden können, was sie anfertigen wollen. Es handelt sich hier jedoch um einen eher begrenzten Bereich der Mitbestimmung.

Ueber das Einholen von Teilnehmermeinungen nach Kursabschluss (zum Beispiel PTT, SIU) wird an anderer Stelle berichtet (vergl. 2.5.2.).

Die effektive Möglichkeit der Mitwirkung aller Beteiligten, das Ausmass der Wechselwirkung zwischen den zugeschriebenen Rollen der Lehrenden (Leiter, Dozenten, Animatoren) und Lernenden (Teilnehmer) hängt unter anderem von Zielsetzung, Thema und damit verbundenem Informationsgefälle der Beteiligten, zum grossen Teil aber auch von der Art des Umgangs mit Kompetenz- und Machtgefällen ab.

Die AGEB (76 f.) vertritt ausdrücklich die Auffassung, dass die traditionellen Formen des "Lehrers" und "Schülers" überholt seien und der Lehrende zum Lernenden, der Lernende zum Lehrenden werden kann. Sie versteht 1968 das Lernen als gemeinsame Orientierung und Entscheidung, als Austausch von Information auf gleicher Ebene und kritisiert einseitige Wissensvermittlung. Etwas unklarer äussert sich die KAGEB (62) zu dieser Frage. Sie verlangt für die Verwirklichung des Dialogs entsprechende soziale und politische Institutionen.

Eine gewisse Lockerung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses zeigt die VHS 1966 (18) mit der Oeffnung der Dozententagungen für Kursteilnehmer. 1972 (25) sollen sich die Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden auf besseres Verstehen der Welt ausrichten. Die Absicht, Bildung durch direkte Begegnung zu vollziehen und die Aenderung der Bezeichnung "Hörer" in "Teilnehmer" drücken ebenfalls Tendenzen zum Abbau hierarchischer Verhältnisse in Lernveranstaltungen aus (32). Eine Aenderung des traditionellen Rollenverständnisses von Lehrenden und Lernenden scheint auch die KS (50) anzustreben. Sie geht davon aus, dass partizipatives Verhalten nicht gelehrt, sondern nur durch eigenes partizipatives Verhalten beim Partner provoziert werden kann.

Die PTT (134) glauben, durch aktivierende Methoden den Teilnehmern das Gefühl vermittelt zu haben, nicht mehr als Schüler behandelt zu werden. Das SIU (119), das "schulmässigen Unterricht

im Sinne der Eb" vermittelt, äussert sich, abgesehen vom Hinweis auf das gemeinsame Erarbeiten des Stoffes, nicht näher zum Lehrer-Schüler-Verhältnis. Sollte das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden mit dem vom SIU anvisierten Verhältnis zwischen Unternehmern und Angestellten (Mitarbeitern) kongruent sein, ist eine Verschiebung des traditionellen Rollenverständnisses zugunsten einer beschränkten Mitwirkung (in Belanglosigkeiten) anzunehmen. Da die Menschen nach Ansicht des SIU (1974, 117) weniger bereit sind, sich einem autoritären Führungsstil zu unterwerfen, gewinnt die ausreichende Motivierung zu betriebskonformem Verhalten an Bedeutung. Deshalb werden nach dem SIU pädagogisch helfende, soziale Fähigkeiten entscheidend.

Eine Annäherung an symmetrische Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden hängt nicht nur von geplanten Partizipationsmöglichkeiten ab, sondern unter anderem auch von der Artikulationsbereitschaft und -fähigkeit der Beteiligten. In Gruppen mit Teilnehmern aus verschiedenen sozialen Schichten (zum Beispiel Kursleiter aus Mittelschicht und Teilnehmer aus Unterschicht) sind unterschiedlicher schichtspezifischer Sprachgebrauch und unterschiedliche Sprachgewohnheiten besonders kommunikationshemmend. AGEB (69) und SABZ (87, 90) sind die einzigen Organisationen, die dieses Problem anschneiden: Nicht nur der Kursleiter muss lernen, den Arbeiter in seiner eigenen, auf einer besonderen Erlebnis- und Erfahrungswelt beruhenden Sprache anzusprechen, der Arbeiter muss auch fähig werden, sich so auszudrücken, dass er vor sprachgewandteren Vorgesetzten seine Interessen vertreten kann.

Die Absicht, den Teilnehmer vermehrt in Entscheidungsprozesse miteinzubeziehen, fand und findet innerhalb der AGEB, KAGEB, VHS und KS nicht einhellig Zustimmung. Im Gründungsjahr der AGEB (76) sind zum Beispiel noch zwei methodische Richtungen vertreten, wovon die eine am traditionellen Lehrer-Schüler-Verhältnis festhält, die andere jedoch den Dialog in den Mittelpunkt stellt. Auch bei den VHS (22) findet 1968 das Postulat der Partizipation an einer Dozententagung nur wenig Widerhall. In den KS ist 1974 (42) das Ausmass der bisherigen und möglichen Partizipation recht umstritten.

Solche Widerstände sind vor allem darauf zurückzuführen, dass eine stärkere Mitwirkung der Teilnehmer und somit ein Abbau des Lehrer-Schüler-Verhältnisses die traditionelle Verteilung von Wissen und Macht in Frage stellt und sowohl Lehrende wie Lernende in ihren Rollen verunsichert. Lernsituationen, die zur symmetrischen Interaktion aller Beteiligten tendieren, bergen das Risiko und die Chance von Lernergebnissen und Veränderungen in sich, die weder den ursprünglichen Absichten und Erwartungen der Organisation und der Lehrenden noch der Lernenden entsprechen.

2.5. Weiterbildung von Organisatoren und Sozialisatoren der Erwachsenenbildung

2.5.1. Sozialisationstheoretische und bildungstheoretische Aspekte

Didaktische Ziele verlangen nach entsprechenden Lernformen und damit nach Sozialisatoren, die mit diesen Lernformen umzugehen wissen.

Lehr- beziehungsweise Lernziele der Sozialisatoren sind jedoch, wie beim Sozialisanden, wesentlich durch vorausgegangene Sozialisationsphasen bestimmt. Erfahrungen und Gewohnheiten können sich dabei häufig hemmend auf neue Lernformen (zum Beispiel problemorientiertes Lernen) auswirken. So führt die persönliche Erfahrung des vertikalen Lehrer-Schüler-Verhältnisses den Sozialisator häufig dazu, die Konsumentenhaltung der Sozialisanden beziehungsweise der Kursteilnehmer zu bestärken, statt sie zum eigenaktiven, kooperativen Lernen zu motivieren (Freire 205, Prokop/Geissler 153 f., 205). Neben diesen sozialisationsbedingten Einstellungs- und Verhaltensweisen wirken sich auch situative soziale und wirtschaftliche Bedingungen (zum Beispiel Abhängigkeiten und Entscheidungsmöglichkeiten des Sozialisators im Rahmen der Eb-Organisation) auf das Lehrverhalten aus.

Um Organisatoren und Sozialisatoren von Eb-Veranstaltungen zu ihrer Tätigkeit zu befähigen, sind sie deshalb nicht zuletzt mit der Bedingtheit ihres Lehrverhaltens (inklusive kommunikativer Kompetenz) vertraut zu machen. In seinen Empfehlungen schreibt

der Europarat: "Die Lehrer, einst Repräsentanten der kulturellen Autorität und eines gesicherten Wissens, werden Partner und Berater der Lernenden." An neuen beziehungsweise veränderten Funktionen werden genannt: "Animator für individuelle Arbeit und Gruppenarbeit, Tutor, der über den Gebrauch von Lernmitteln berät, Berater bei Laufbahnwahlen, Vermittler zwischen dem Individuum und dem Feld der Kenntnisse, Forscher. Unterrichten wird zunehmend zu einer Aufgabe für interdisziplinäre Teams von Spezialisten." Es wird die Forderung nach einer neuen Rekrutierungspolitik in die Lehrberufe erhoben. Die Ausbildung der Ausbildner ist bezüglich Inhalten und Methoden zu reformieren (Europarat 1971).

Die heute noch geringe Professionalisierung des Erwachsenenbildners hat den Nachteil, dass sich viele schlecht oder ungenügend ausgebildete, vor allem nebenamtlich tätige Kräfte mit Eb beschäftigen. Sie birgt aber andererseits auch die Chance, die vorhandenen beruflichen Freiräume innovativ zu nutzen.

2.5.2. Interpretation der Tendenzen

Die fünf Organisationen, die vermehrtes Gewicht auf die Aktivierung der Teilnehmer legen (VHS, KS, KAGEB, AGEB und SABZ), beginnen bei der versuchten Realisierung dieser Zielsetzung (ab 1970) einen erheblichen Mangel an geeigneten Kursleitern und Animatoren festzustellen.

Mit der Weiterbildung und Beratung von Verantwortlichen der Eb beschäftigen sich in der neueren Zeit alle acht Organisationen.

Die PTT (124 f.) zählen die Ausbildung der Ausbildner zu den Aufgaben der Vorgesetztenschulung und sehen auf zahlreiche Methodikkurse zurück. Der Schulung betriebsinterner Ausbildner messen sie besondere Bedeutung zu. In letzter Zeit werden auch vermehrt PTT-interne Ausbildner eingesetzt. Dieses Zurückgreifen auf betriebseigenes Personal hat neben finanziellen Einsparungen den Vorteil, dass keine zu grossen Abweichungen zwischen Zielen der Dozenten und Unternehmungszielen zu befürchten sind. Die PTT (133) melden

jedoch auch vermehrt externen Dozenten methodische Wünsche an (zum Beispiel nach Fallbehandlungen, Diskussionen, betriebsbezogenen Inhalten).

Das SIU (120), das selber keine eigenen Weiterbildungskurse für Dozenten veranstaltet, händigt seinen Kursreferenten, die sich zur Hälfte aus Praktikern, zur Hälfte aus Akademikern zusammensetzen, Wegweisungen mit methodischen Anregungen aus und stellt didaktische Hilfsmittel zur Verfügung. Da das SIU nicht wie die PTT betriebseigenes Lehrpersonal aufbieten kann, ist anzunehmen, dass es die optimale Uebereinstimmung von Lehrzielen der Dozenten mit Unternehmungszielen durch entsprechende Zusammensetzung des Lehrkörpers garantiert (vergl. "unité de doctrine", S. 224). Keine direkte Weiterbildung von Kursleitern geschieht auch bei der HWS. Häufig fungieren ehemalige Kursteilnehmer als spätere Kursleiter oder -organisatoren (103).

Die VHS (17) beginnt 1966 mit der ersten gesamtschweizerischen Dozententagung eine gewisse Weiterbildung ihrer Kursleiter und beschliesst 1968 (18), die Dozenten der Zertifikatskurse besonders zu schulen. Fast gleichzeitig, 1967, setzt die KS (39) mit der Weiterbildung von Kursleitern, insbesondere von Sprachlehrern ein. Sie dehnt 1971 diese Veranstaltungen auf die Leiter anderer, neukonzipierter Kurse im Weiterbildungssektor aus. Dazu stehen ab 1970 in grossen KS-Zentren Video-Anlagen zur Verfügung. In ihren Bemühungen um Qualitätsverbesserung unterstreicht die KS (39) die Schlüsselfunktion der Aus- und Weiterbildung von Kursleitern. Um 1970 stellt sie für die Betreuung der Kursleiter pädagogische Mitarbeiter ein, die der zentralen Koordinationsstelle angeschlossen sind.

Auch die KAGEB (57, 63) zählt die Kaderschulung zu ihrer wichtigsten Aufgabe. Dazu gehören die mit der Synodenvorbereitung beginnenden zahlreichen Gesprächsführungskurse. Im gleichen Jahr, 1970/71, setzt die SABZ (92) mit Gesprächsführungskursen ein. Solche Kurse scheinen auch bei den Mitgliedorganisationen der AGEB (77) einem wachsenden Bedürfnis zu entsprechen.

Weiterbildung bei AGEB und KAGEB geschieht auch auf Verbandesebene. Die AGEB (68) betont die Notwendigkeit vermehrter Kaderarbeit und macht ab 1973 die Jahrestagung der Mitgliedorganisationen zu Fachtagungen. Die KAGEB (57) will Vertretern der Mitgliedorganisationen durch Weiterbildung Hilfe leisten, damit sie ihre spezifischen Ziele besser erreichen können. Auch bei den VHS (18, 23) hat die jährliche Mitgliederversammlung Weiterbildungscharakter.

Die Weiterbildungsbemühungen richten sich somit nicht nur auf Dozenten und Kursleiter aus. Da zum Teil von den Organisationen Zusammenhänge zwischen strukturellen und didaktischen Faktoren erkannt worden sind, werden verschiedene Gruppen Verantwortlicher in die Eb einbezogen. Die VHS (18) möchte zum Beispiel auch die VHS-Organisatoren, die sich zu 99 Prozent aus Freiwilligen zusammensetzen, gezielt auf ihre Aufgabe vorbereiten, und die KS (39) veranstaltet seit kurzer Zeit Kurse für das administrative Klubschulpersonal, um damit unter anderem eine bessere Information potentieller Teilnehmer zu gewährleisten. Die KAGEB (57) bringt die Verantwortlichen von Bildungszentren und Bildungshäusern dazu, sich regelmässig zum Besprechen gemeinsamer Fragen zu treffen, und ähnliche Koordinationsbemühungen geschehen auch im Rahmen der AGEB.

Da, wie bereits erwähnt, in heterogenen Dachorganisationen pluralistische Zielsetzungen vorkommen, kann in VHS, KS, KAGEB und AGEB auch der Weiterbildung keine einheitliche Zielsetzung zugrunde liegen. Konflikte sind daher unvermeidlich. In der VHS ist zum Beispiel für die einen die wissenschaftliche Fortbildung der Dozenten wichtig, während die andern eine Weiterbildung zum Animator anstreben, der über Kenntnisse in Methodik, Evaluation und Selbstverwaltung verfügt. Bisher scheint eher die erste Zielsetzung realisiert worden zu sein. Nicht nur Vertreter der VHS, auch Vertreter der KS finden jedoch die methodisch-didaktische Ausbildung wichtiger als die Vermittlung fachtechnischer Kenntnisse.

Gesamthaft gesehen bewegen sich die Ansätze zur Weiterbildung verantwortlicher Mitarbeiter der Eb-Organisationen noch auf sehr beschränktem Raum. Falls die Organisationen einige ihrer deklarierten Ziele auf breiterer Ebene wahrmachen wollen, müssen sie sich intensiver mit dieser Weiterbildungsproblematik beschäftigen. Dies ist letzten Endes nicht ohne vermehrte finanzielle Mittel möglich.

ANHANG

Inhaltsverzeichnis

1.	VERBAND SCHWEIZERISCHER VOLKSHOCHSCHULEN (VSV)	261
1.1.	Selbstverständnis	261
1.1.1.	Aufgaben	261
1.1.2.	Allgemeine Zielsetzung	269
1.1.3.	Legitimation	275
1.1.4.	Menschenbild	279
1.1.5.	Gesellschaftsbild	282
1.1.6.	Methode, Lehr- und Lernmittel, Unterrichtsorganisation	286
2.	MIGROS KLUBSCHULEN	292
2.1.	Selbstverständnis	292
2.1.1.	Aufgaben	292
2.1.2.	Allgemeine Zielsetzung	301
2.1.3.	Legitimation	308
2.1.4.	Menschenbild	313
2.1.5.	Gesellschaftsbild	315
2.1.6.	Methode, Lehr- und Lernmittel, Unterrichtsorganisation	318
3.	KATHOLISCHE ARBEITSGEMEINSCHAFT FUER ERWACHSENENBILDUNG DER SCHWEIZ UND DES FUERSTENTUMS LIECHTENSTEIN (KAGEB)	322
3.1.	Selbstverständnis	322
3.1.1.	Aufgaben	322
3.1.2.	Allgemeine Zielsetzung	324
3.1.3.	Legitimation	331
3.1.4.	Menschenbild	337
3.1.5.	Gesellschaftsbild	339
3.1.6.	Methode, Lehr- und Lernmittel, Unterrichtsorganisation	342

4.	ARBEITSGEMEINSCHAFT FUER EVANGELISCHE ERWACHSENEN-BILDUNG (AGEB)	345
4.1.	Selbstverständnis	345
4.1.1.	Aufgaben	346
4.1.2.	Allgemeine Zielsetzung	348
4.1.3.	Legitimation	355
4.1.4.	Menschenbild	357
4.1.5.	Gesellschaftsbild	361
4.1.6.	Methode, Lehr- und Lernmittel, Unterrichts-organisation	364
5.	SCHWEIZERISCHE ARBEITERBILDUNGSZENTRALE (SABZ)	368
5.1.	Selbstverständnis	368
5.1.1.	Aufgaben	368
5.1.2.	Allgemeine Zielsetzung	375
5.1.3.	Legitimation	379
5.1.4.	Menschenbild	385
5.1.5.	Gesellschaftsbild	387
5.1.6.	Methode, Lehr- und Lernmittel, Unterrichts-organisation	390
6.	HEIMATWERKSCHULE (HWS)	395
6.1.	Selbstverständnis	395
6.1.1.	Aufgaben	395
6.1.2.	Allgemeine Zielsetzung	403
6.1.3.	Legitimation	406
6.1.4.	Menschenbild	409
6.1.5.	Gesellschaftsbild	410
6.1.6.	Methode, Lehr- und Lernmittel, Unterrichts-organisation	415
7.	SCHWEIZERISCHES INSTITUT FUER UNTERNEHMER-SCHULUNG IM GEWERBE (SIU)	418
7.1.	Selbstverständnis	418
7.1.1.	Aufgaben	418
7.1.2.	Allgemeine Zielsetzung	425

7.1.3.	Legitimation	428
7.1.4.	Menschenbild	431
7.1.5.	Gesellschaftsbild	433
7.1.6.	Methode, Lehr- und Lernmittel, Unterrichts-organisation	436
8.	VORGESETZTENSCHULUNG DER PTT-BETRIEBE	438
8.1.	Selbstverständnis	438
8.1.1.	Aufgaben	438
8.1.2.	Allgemeine Zielsetzung	440
8.1.3.	Legitimation	445
8.1.4.	Menschenbild	450
8.1.5.	Gesellschaftsbild	451
8.1.6.	Methode, Lehr- und Lernmittel, Unterrichts-organisation	455

1. VERBAND SCHWEIZERISCHER VOLKSHOCHSCHULEN (VSV)

1.1. Selbstverständnis

Die 1973 genehmigten neuen Statuten enthalten folgenden Zweckparagraphen:

"Der Verband bezweckt insbesondere
die Förderung der Eb und der lebenslangen Bildung,
die Entwicklung und Ausbreitung der VHS und
der regionalen Organisationen von VHS,
die Zusammenarbeit der VHS,
die Unterstützung der VHS in ihrer Tätigkeit,
die Vertretung der Interessen seiner Mitglieder auf nationaler wie internationaler Ebene und die förderliche Zusammenarbeit mit andern Institutionen."

Nachfolgender Abschnitt gibt einen Ueberblick über die Aufgaben und Ziele, die im Rahmen dieser allgemeinen Umschreibung von den VHS in den letzten zehn Jahren wahrgenommen worden sind. Sie beziehen sich vor allem auf "die Förderung der Eb und der lebenslangen Bildung".

1.1.1. Aufgaben

Die Aufgaben des Verbandes werden hier nach fünf Bereichen geordnet: "Kurstätigkeit", "Weiterbildung von VHS-Leitern und Dozenten", "Forschung und Statistik", "Zeitschrift" und "Werbung".

Kurstätigkeit

Unter dem Thema "berufsbezogene Bildung" setzt sich die VHS 1968 mit der Frage auseinander, wieweit sie bei der Programmgestaltung berufsbildende Angebote miteinbeziehen soll.

'Wenn wir es uns auch nicht zur Hauptaufgabe machen wollen, an der VHS Berufsausbildung zu treiben, so können wir immer mehr 'berufsnahe', 'berufsbezogene' Kurse in unser Programm aufnehmen, das heisst Kurse, deren Thematik sehr nahe an den Problemkomplexen der Arbeitswelt liegt."

Wie die deutschen, so sehen auch die schweizerischen VHS ihre Aufgabe nicht in der Einführung in die Arbeitswelt oder in der Fachausbildung und Spezialisierung; aber "...wo es nötig ist, sind auch die schweizerischen VHS bereit, Ergänzungskurse zu veranstalten".[1)]

1968 beschliesst der VHS-Verband, das "VHS-Zertifikat" auszugeben, das auf die Initiative der deutschen VHS zurückgeht. Der Ausweis trägt die Aufschrift: "Fremdsprachen-Zertifikat der VHS in der Schweiz, der Bundesrepublik Deutschland und Oesterreich". Die ersten Prüfungen in der Schweiz finden im Januar 1970 statt.[2)]

Im Wintersemester 1969/70 beginnt die VHS Zürich mit Kursen für das VHS-Zertifikat in Englisch. Bern, Zofingen und die Université populaire jurassienne folgen ein Jahr später.[3)]

1969 verzeichnet der Präsident der VHS eine spürbare Zunahme praktischer und langfristiger Kursveranstaltungen auf gesamtschweizerischer Ebene.[4)]

Nachdem 1970 in Zürich, 1971 in Bern und Zofingen Prüfungen in Englisch angelaufen sind, werden für 1972 bereits für eine grosse Fächerzahl Prüfungstermine bestimmt: Deutsch als Fremdsprache, Elektrotechnik, Englisch, Französisch, Mathematik, Russisch, Spanisch.[5)]

Der Präsident der VHS warnt jedoch vor dem Irrtum, die Aktivitäten der VHS auf Zertifikatskurse zu reduzieren. Im Zentrum hat

---

1) "Volkshochschule", 1968, Nr. 2, S. 26 ff.
2) "Volkshochschule", 1969, Nr. 1, S. 49 f. und
   "Volkshochschule", 1971, Nr. 2, S. 65
3) "Volkshochschule", 1969, Nr. 2, S. 59
4) "Volkshochschule", 1969, Nr. 4, S. 37
5) "Volkshochschule", 1971, Nr. 2, S. 67

auch weiterhin der einzelne mit seinen Fragen, Problemen und Nachforschungen zu bleiben.[1)]

Der Bericht der Geschäftstelle über das Jahr 1970/71 sieht "verschiedene grosse Probleme", vor die die VHS durch "die rasche Ausweitung des Zertifikats-Programmes" gestellt sind. Soll das Zertifikatswesen in der Schweiz Zukunft haben, so wird es als unabdingbar betrachtet, dass die VHS entsprechend mit Lehrkräften versehen werden und sowohl Verband wie einzelne VHS die Möglichkeit erhalten, für die Kurse nachdrücklich Propaganda zu betreiben.[2)]

Im Laufe des Geschäftsjahres 1971/72 finden Prüfungen für das VHS-Zertifikat in Englisch, Französisch und Russisch statt (120 Kandidaten). Ueberdies veranstaltet die VHS Zürich 1971 und 1972 Prüfungen über das Cambridge Lower Certificate und das Cambridge Certificate of Proficiency in Englisch. Sie ist seit 1971 selbständige Prüfungsstelle.[3)]

Im Geschäftsjahr 1972/73 wird wiederum auf die Zunahme der Fremdsprachenkurse verwiesen, die durch die VHS-Zertifikate ausgelöst worden ist. Obwohl das Fördern von Sprachkursen der Verbandsleitung entspricht, "so liegt ihr doch fern, aus der VHS eine Sprachschule zu machen".[4)]

1972/73 werden total 331 Personen in folgenden Fächern geprüft: Englisch, Englisch Wirtschaft, Französisch, Spanisch, Russisch, Italienisch.

Im Sommer 1973 lassen sich total 257 Teilnehmer in den Fächern Englisch, Französisch, Spanisch, Russisch oder Deutsch als Fremdsprache prüfen.[5)]

---

1) "Volkshochschule", 1971, Nr. 4, S. 47 f.
2) "Volkshochschule", 1971, Nr. 4, S. 51
3) Jahresbericht 1971/72 (vervielfältigt)
4) Jahresbericht 1972/73 (vervielfältigt)
5) "Volkshochschule", 1973, Nr. 4, S. 38

1974 kommt das neue Zertifikat "Mathematik" (Grundwissen) dazu.[1)]

Laut Jahresbericht 1973/74 werden während dieses Geschäftsjahres an sämtlichen VHS 434 Personen in den Fächern Englisch Wirtschaft, Französisch, Italienisch, Spanisch und Mathematik geprüft. Die bisherige Entwicklung der Sprachkurse wird positiv beurteilt:

"Nach sechs Jahren lässt sich sagen, dass sich in den Fremdsprachen die VHS-Zertifikate in der Schweiz durchzusetzen beginnen."[2)]

Einen neuen Aufgabenbereich der VHS, der über Kurse der allgemeinen und beruflichen Eb hinausgeht, nimmt die Université populaire jurassienne in Angriff. Nach mehrjährigen Veranstaltungen zu Fragen der Regionalplanung beginnt sie 1974 in Zusammenarbeit mit andern Organisationen des Juras die kritische Prüfung der Arbeiten des ORL (Institut für Orts-, Regional- und Landesplanung Zürich), bezogen auf die besondere Situation des Juras.[3)]

Weiterbildung von VHS-Leitern und -Dozenten

1966 wird zum erstenmal auf gesamtschweizerischer Ebene in Münchenwiler eine Dozententagung über Mathematik-Kurse an der VHS durchgeführt. An der Jahresversammlung dankt der Präsident des Verbandes den VHS Bern dafür,

"... dass sie Pionierarbeit geleistet haben in der Aufgabe, die Lehrkräfte in einem bestimmten Fach aus allen Gebieten der Schweiz zusammenzubringen."[4)]

Im gleichen Jahr findet eine weitere Dozententagung über Musik und 1967 eine über Visuelle Medien statt.[5)]

Die Tagungen stehen neben Dozenten und Leitern von VHS auch Kursteilnehmern offen, da die VHS ihre Arbeit ja "in engem Kontakt mit den Teilnehmern gestalten möchte".[6)]

---

1) "Volkshochschule", 1974, Nr. 4, S. 35
2) Jahresbericht 1973/74 (vervielfältigt)
3) "Volkshochschule", 1974, Nr. 2, S. 10 ff.
4) Jahresbericht 1966
5) "Volkshochschule", 1967, Nr. 4, S. 27
6) "Volkshochschule", 1968, Nr. 1, S. 27

An einer Dozententagung 1968 wird im Einleitungsreferat festgehalten, dass es nicht darum gehe, "... die Volkshochschuldozenten in einer bestimmten Methode des Unterrichts in ihrem Fach in der Eb zu schulen". Die VHS möchten sich "auf einen wiederholten Erfahrungsaustausch der Dozenten beschränken".[1)]

An einer Tagung zum Verständnis zwischen Deutsch und Welsch weist der Präsident darauf hin, wie bedeutsam es ist, dass durch die VHS Veranstaltungen durchgeführt werden, an denen Deutschschweizer und Welschschweizer zusammenarbeiten. Dies gilt sowohl für Dozententagungen wie für Jahresversammlungen.[2)]

1968 beschliesst der Verband, "die Dozenten der Zertifikatskurse besonders zu schulen".[3)]

Ab 1966/67 gibt es jährlich, mit wenigen Ausnahmen, drei Dozententagungen für Vertreter einer bestimmten Fachrichtung.

Zu den Weiterbildungsveranstaltungen auf Verbandesebene gehören auch die jährlichen Mitgliederversammlungen.[4)]

Forschung und Statistik

Im Jahresbericht 1964/65 werden einzelne VHS aufgefordert, ihre Programme und Jahresberichte der Geschäftsstelle zuzuschicken.

"Zur Zeit macht jede VHS Statistiken auf ihre Art, so dass eine Zusammenfassung fast unmöglich ist."[5)]

1968 sieht sich die Geschäftsstelle des VHS-Verbandes nicht in der Lage, neben ihren andern Aufgaben Kursstatistiken zu erstellen.[6)]

---

1) "Volkshochschule", 1968, Nr. 2, S. 37
2) "Volkshochschule", 1969, Nr. 1, S. 43
3) "Volkshochschule", 1969, Nr. 4, S. 41
4) Die Themen der Dozententagungen und Mitgliederversammlungen sind im Abschnitt 1.1.2.1. aufgeführt.
5) Jahresbericht 1964/65
6) "Volkshochschule", 1968, Nr. 2, S. 38

Im Wintersemester 1969/70 führt der Verband unter den Teilnehmern der Kurse in allen Landesteilen eine Umfrage durch mit dem Ziel,

"von den Teilnehmern zu erfahren, wie sie die Tätigkeit der VHS einschätzen und welche Haltung sie zu verschiedenen Problemen einnehmen, die sich den VHS jetzt oder in naher Zukunft stellen."

Der Fragebogen ist vom Institut für Arbeitspsychologie der ETH (Leitung Professor H. Fischer) in Zusammenarbeit mit dem Vorstand des Verbandes ausgearbeitet. Eine Voruntersuchung mit etwa 1'000 Teilnehmern der VHS Zürich findet im Wintersemester 1968/69 statt.[1)]

Da die Geschäftsleitung immer wieder in die peinliche Lage kommt, keine zahlenmässig genaue Auskunft über die Tätigkeit der schweizerischen VHS geben zu können, beruft der Verband eine Kommission für die Vorbereitungsarbeiten einer systematischen Statistik ein.[2)]

Die "Volkshochschule", 1970, Nr. 4, informiert über die Umfrage vom Wintersemester 1969/70. Die befragten Kursteilnehmer sehen zum Beispiel die Aufgabe der VHS wie folgt:

"Das Vermitteln von Kenntnissen aus den verschiedensten Wissensgebieten wird im Durchschnitt mit Abstand am häufigsten genannt, am seltensten die Möglichkeit der Auseinandersetzung mit Andersgesinnten und das anregende Beisammensein mit Gleichgesinnten. ... Im Tessin und Jura erwarten die Befragten eher die Möglichkeit der beruflichen Fortbildung, verbunden mit einer gewissen Aktualisierung durch Besprechung verschiedener Fragen des täglichen Lebens.

Die VHS sollte die Allgemeinbildung und besonders die persönliche Weiterbildung fördern. Durchschnittlich auf grösste Ablehnung trifft die Aussage, die VHS sollte Kurse zur Verbesserung beruflicher Kenntnisse fördern (nicht aber im Jura und Tessin)."[3)]

1973 beschäftigt sich der Vorstand mit der Ausarbeitung verbindlicher Richtlinien für die Statistik der Tätigkeit der Mitglieder des Verbandes.[4)]

---

1) "Volkshochschule", 1969, Nr. 2, S. 58
2) "Volkshochschule", 1969, Nr. 4, S. 42
3) Zusammenfassung aus "Volkshochschule", 1970, Nr 4 (vervielfältigt)
4) Jahresbericht 1973/74 (vervielfältigt)

Zeitschrift

1965 beschliesst die 22. ordentliche Mitgliederversammlung die Uebernahme der seit 1932 erscheinenden "Volkshochschule" des Vereins zur Förderung der VHS des Kantons Zürich. Die Zeitschrift soll ab 1. Januar 1966 in ein Organ des Verbandes umgewandelt werden,[1] falls die Stiftung Pro Helvetia genügend beiträgt. Die Offerte der VHS, die Zeitschrift allen schweizerischen Eb-Organisationen zur Verfügung zu stellen, stösst bei der Pro Helvetia auf Ablehnung. "Die Herausgabe durch den Verband ist damit eigentlich zu einer Prestigefrage geworden." Die 23. Mitgliederversammlung beschliesst, die "Volkshochschule" ab 1967 zu übernehmen.[2] Sie soll "das Bindeglied zwischen den einzelnen VHS und der Spiegel ihrer Arbeit sein".[3]

Dank dem Zusammenwirken all seiner Mitglieder kann der Verband die dreisprachige Zeitschrift "Volkshochschule - Université Populaire - Corsi per Adulti" herausgeben. Indem die VHS Bern die Zeitschrift für alle Mitglieder abonniert, wird die Auflage auf 4'000 gesteigert. Für die Gestaltung einer schweizerischen Zeitschrift wird als unerlässlich betrachtet, "dass die VHS der Suisse romande und des Tessins in ihren eigenen Sprachen berichten und Artikel senden".[4] 1969 sollen die Anstrengungen, aus der Zeitschrift des Verbandes eine Vierteljahresschrift zu machen, in der alle Sprachgruppen in jeder Nummer vertreten sind, verdoppelt werden.[5] 1971 wird die Anzahl Artikel aus Westschweiz und Tessin immer noch als zu gering bezeichnet.[6]

Werbung

Zu diesem Bereich gibt es kaum Hinweise.

---

1) Jahresbericht 1964/65 (vervielfältigt)
2) Jahresbericht 1965/66 (vervielfältigt)
3) "Volkshochschule", 1967, Nr. 1, S. 3
4) "Volkshochschule", 1968, Nr. 3, S. 47
5) "Volkshochschule", 1969, Nr. 1, S. 43
6) "Volkshochschule", 1971, Nr. 4, S. 53

Der Jahresbericht 1972/73 greift die Schwierigkeit der VHS auf,

"in der heutigen Informationsflut ihre Tätigkeit hinreichend bekannt zu machen. Es ist zum vornherein ausgeschlossen, diese Bekanntmachung ausschliesslich mit Mitteln der Werbung zu erreichen. Vielmehr tritt an Stelle der Werbung eine durchdachte und konsequent geführte Oeffentlichkeitsarbeit."

Hier stellt sich jedoch das Problem fehlender Fachleute:

"Selbst hauptamtliche Leiter sind durch ihre vornehmliche Aufgabe der Gestaltung von Programmen und Kursen vollauf in Anspruch genommen, und die Verbandsleitung selbst kann Oeffentlichkeitsarbeit nur mit dem kleinen Finger der linken Hand leisten."

Dezentralisierung

Die Tessiner VHS plant aufgrund des Erfolges von 1963 (1'100 Teilnehmer an 19 Kursen in zehn Orten) eine noch stärkere Dezentralisation und sieht in abgelegenen Tälern teilweise auch berufliche Weiterbildung vor.[1)]

Das Prinzip der Dezentralisierung befolgt auch die jurassische VHS. Anlässlich der Jahresversammlung 1967 in Porrentruy wird festgestellt:

"Die Université populaire jurassienne ist so etwas wie ein Paradepferd des Verbandes. In einem dünn besiedelten Gebiet mit vielen kleinen Ortschaften und einer vielschichtigen Bevölkerung hat sich diese VHS dank zielbewusster Leitung und geschickter Organisation in den zehn Jahren ihres Bestehens imponierend entfaltet. Sie veranstaltet im nächsten Winter 87 Kurse in 53 Ortschaften. Das entspricht der Tätigkeit der VHS des Kantons Zürich ausserhalb der Stadt. ..."[2)]

Was die Zusammensetzung der Adressaten betrifft, verlangt 1971 der Präsident des Verbandes, dass die VHS vermehrt zu einem Ort der Begegnung verschiedenster Adressatengruppen werde: Elternschule, Konsumentenschutz, Familien, Mieter, kulturelle Organisationen, berufliche Verbände, politische, soziale und religiöse Gruppierungen sollten miteinbezogen werden.[3)]

---

1) Jahresbericht 1964/65
2) "Volkshochschule", 1967, Nr. 4, S. 30
3) "Volkshochschule", 1971, Nr. 4, S. 49

1.1.2. Allgemeine Zielsetzung

1963/64 soll die Aktivierung der Teilnehmer gefördert werden. Die Beiträge der Pro Helvetia, die der Verband seinen Mitgliedern weiterleitet, sollen die einzelnen VHS ermuntern, "Kurse durchzuführen, welche den Teilnehmern Gelegenheit zu aktiver Betätigung auf wissenschaftlichem und künstlerischem Gebiet" geben.[1)]

Der frühere Grundsatz der VHS, sich nur mit "allgemeiner Bildung" zu befassen, gilt in den sechziger Jahren nicht mehr. Berufsbildung und Allgemeinbildung müssen einander sinnvoll ergänzen. Im Bereich der berufsbezogenen Weiterbildung sollten sich die schweizerischen VHS nicht nur an bisher üblichen Formen der berufsnahen Bildung oder Berufsbildung orientieren, "sondern im Hinblick auf die Zukunft auch neue Wege in Betracht ziehen". Dabei sollte nach einem Ausgleich von Denken und Tun gestrebt werden.

"Dafür Anregung und Hilfe zu geben ... bedeutet, die Kategorie des Umgangs als pädagogischen Orientierungspunkt zu wählen. Dazu gehört der Umgang mit sich selbst, mit andern Menschen, mit den sozialen Institutionen und der künstlerischen Ausdruckswelt."

---

1) Jahresbericht 1963/64

Die VHS sollte durch ihre Kurse "Anstoss zur Education permanente geben".[1)]

Der Verfasser eines Ueberblicks über Struktur und Organisation der VHS sieht "für die Wandlung, welche die VHS in den letzten Jahren durchgemacht hat", nichts so bezeichnend wie die Auseinandersetzung zwischen dem Gründer der schweizerischen VHS und dem jetzigen Präsidenten um die Frage der beruflichen Weiterbildung.

"Der Aeltere liess sich vom Jüngeren von der Notwendigkeit überzeugen, dass die VHS, gerade weil sie den Menschen als ganzes Wesen zum Vollzug eines lebenslangen Bildungsprozesses anregen will, stärker in die Arbeitswelt hineinwirken muss."[2)]

Weitere Hinweise zur Zielsetzung von VHS-Kursen gibt der Bericht einer Dozententagung "Philosophiekurs an der VHS". Von verschiedenen Votanten wird unterstrichen, dass

"die VHS-Hörer nicht in erster Linie Wissen und Kenntnisse suchen, sondern lebendiges Denken, das zu verbindlichen Einsichten führt und Lebenshilfe bietet".

Demgegenüber wird gewarnt, "die VHS-Kurse zu sehr nur auf Lebenshilfe einzustellen". Das Beispiel eines Dozenten der jurassischen VHS, der einen aktiven Philosophieunterricht auf der Basis des Dialogs anstrebt, stösst bei den Anwesenden auf geringen Widerhall. Gerade dieses Vorgehen folgt jedoch nach Ansicht des Präsidenten der VHS einer zentralen Zielsetzung der Eb, der Partizipation. Er findet es deshalb wichtiger, Grundlagen für die philosophische Reflexion zu schaffen als philosophische Kenntnisse zu vermitteln.[3)]

An der Tagung "Verständnis zwischen Deutsch und Welsch" (1968) wird die Frage aufgeworfen, "was die VHS tun könnten, um das gegenseitige Verständnis zu fördern und die Kontaktmöglichkeiten

---

1) "Volkshochschule", 1968, Nr. 2, S. 27 f.
2) "Education Permanente", 1971, Nr. 3, S. 12
3) "Volkshochschule", 1968, Nr. 2, S. 34 f.

zwischen deutschschweizerischen und welschschweizerischen Eidgenossen zu vermehren".[1)]

Im Bereich der Sprachkurse bieten die VHS "getreu ihrer Grundkonzeption, dass sie eine Fortsetzung der Schule für Jugendliche seien" bis zur Einführung der Sprachzertifikate keine Elementar-Sprachkurse an.

"Das Ziel der Kurse wurde von Fall zu Fall vom Kursleiter gesteckt. Dieser Zustand gestattete eine sehr freie Gestaltung der Kurse. Unbefriedigend daran war, dass die Teilnehmer diese Zielsetzung nicht zum vornherein erkennen konnten."[2)]

An der Tagung "Volkswirtschaftslehre und VHS" (1969) wird das Ziel der grossen VHS darin gesehen, "den Erwachsenen aller sozialer Stufen eine umfassende Einführung in verschiedenste geistes- und naturwissenschaftliche Gebiete" zu geben.[3)]

Der Referent zum fünfzigjährigen Bestehen der VHS Zürich, 1970, schildert die VHS als eine Institution, "die sich stets der Herausforderung der Zeit gestellt" hat. "Sie wollte nicht in erster Linie spezifisches Können, besondere Fertigkeiten vermitteln, sondern zu weiter ausgreifender Einsicht, unter die Oberfläche der Erscheinungen führen." In dieser Ausrichtung hat die VHS entschieden Bildung und nicht Ausbildung getrieben.

"Wenn sich also die VHS als eine Stätte betrachtet, an der man Bildung im wesentlichen Sinn erwirbt, dann ist sie auch gehalten, auf die Frage zu antworten, was denn Bildung im heutigen Verständnis sei. Die Antwort kann nur ein Versuch sein. Wer ihn wagt, setzt sich dem Ideologieverdacht aus. Wir dürfen das Wagnis aber nicht scheuen, denn alle Bildung geht auf etwas hin, was noch nicht ist, was erst zu schaffen ist, was sich nicht ausschliesslich an Tatsachen und Fakten orientieren kann, sondern nach einem Entwurf in die Zukunft richten muss. ... Bildung ist, das hat nicht zuletzt die VHS immer wieder betont, nicht ein Besitz, sondern ein Prozess, durch welchen derjenige geht, der aus seinem Leben etwas machen will, der in ständigem Wechselspiel zwischen sich

---

1) "Volkshochschule", 1969, Nr. 1, S. 39
2) "Volkshochschule", 1969, Nr. 2, S. 59
3) "Volkshochschule", 1970, Nr. 3, S. 63

selbst und den Gegebenheiten seines Denkens steht. ... Es ist die Mission der VHS, den Menschen zu befähigen, dank Wissen und dank Einsicht die Vielfalt der Welt wahrzunehmen und sie zu ordnen, das bedeutet, zu erkennen was ihn angeht und dazu begründet Stellung zu beziehen. ... Es geht an der VHS in erster Linie um Bildung durch Wissen. Wissen allein macht die Bildung noch nicht aus, aber Bildung ohne Wissen gibt es nicht. ... Die VHS muss sich herauszufinden bemühen, in welchen Wissensbereichen sich eine nachhaltige Arbeit für den Erwachsenen heute aufdrängt ...". Sie will "die Lehrgänge durchsichtiger als bisher gestalten, damit in ihnen Teilziele und Endziele erkannt werden können, so dass Einstieg und Ausstieg auf verschiedenen Stufen möglich sind".

Der Referent nennt abschliessend die VHS "die hohe Schule des Volkes, das sie aus seinem Leben heraus will und durch die Teilnahme fortwährend schafft".[1)]

Die VHS sehen nach dem bereits erwähnten Ueberblick von 1971

"auch heute ihre Mission darin, dem Erwachsenen Gelegenheit zu bieten, sich nach Massgabe des eigenen Interesses in der Auseinandersetzung mit Dingen, Erscheinungen und Fragen durch genaueres Erkennen und weiteres Wissen zu bilden. ... Die VHS versteht sich durchaus als Schule in dem Sinn, als sie nachhaltige und hartnäckige Verfolgung eines Zieles durch die Teilnehmer anstrebt. Sie hat als Institution die Ziele so zu setzen, dass sie einer Anzahl von Menschen annehmbar und erreichbar, von der Sache her erreichenswert sind."

Die schweizerischen VHS arbeiten mit den deutschen und österreichischen VHS in einer Reihe von Fächern an "der Setzung von Lernzielen, der Aufstellung von Lehrgängen und Methoden, die unbestechlich zu prüfen erlauben, ob dieses Ziel erreicht worden ist".[2)]

In der neuen Aufgabenumschreibung der VHS von 1972, "Aufgabe und Organisation der VHS", wird Bildung

"nicht in enzyklopädischem Wissen erblickt, sondern als Entfaltung des Menschen als Individuum und Glied der Gesellschaft verstanden ... Die VHS sucht zu Bildung durch Einsicht zu führen. Sie erkennt darin den einzigen einem mündigen und freien Menschen gemässen Weg. ...

---

1) "Volkshochschule", 1970, Nr. 4, S. 63 ff.
2) "Education Permanente", 1971, Nr. 3, S. 12 f.

Einsicht wird gewonnen
durch Fragen, die aus der Erfahrung eines Problems gestellt werden,
durch Nachdenken über Erscheinungen und Probleme,
durch Konfrontation der eigenen Ansicht mit der Meinung anderer,
durch eigene Betätigung in einer Sache,
durch Lernen, das heisst Aneignung von Wissen und Fertigkeiten."

Deshalb, steht im gleichen Papier, muss die VHS Stoffe auswählen,

"die für die Gewinnung von Bildung durch Einsicht geeignet sind. Sie kann sich nicht auf einen traditionellen Fächerkanon berufen. ... In ihren Kursen sollen Probleme erkannt und formuliert und Antworten darauf gesucht werden."

Formulierung, Diskussion und Verabschiedung der neuen Aufgabenumschreibung der VHS sind 1972 nach Ansicht des Präsidenten ausschliesslich mit der Absicht geschehen, ein Mittel zur Selbstreflexion des Verbandes und seiner Mitglieder zu schaffen. Er betrachtet die langen Diskussionen und zeitweiligen Spannungen im Vorstand als Zeichen aktiven Nachdenkens.[1)]

1.1.2.1. Themen, Inhalte

Es folgt hier ein Ueberblick über die Themen von Bildungsveranstaltungen auf Verbandesebene. Dies sind die bereits im Abschnitt "Aufgaben" erwähnten Mitgliederversammlungen und VHS-Leiter- und Dozententagungen.

Mitgliederversammlungen[2)]

1964: "Eb und Oeffentlichkeit"

1965: "Die Bildungsbedürfnisse der verschiedenen Alters- und Berufsgruppen"

1966: "Der Platz der VHS in der schweizerischen Bildungspolitik"

1967: "Kontinuierliche Bildungsarbeit: Lehrgänge und Kursfolgen an städtischen und ländlichen VHS"

1968: "VHS und Schule"

---

1) "Volkshochschule", 1973, Nr. 1, S. 15
2) Jahresberichte

1970: "Was können die VHS für die Education permanente leisten?"

1971: "Die Stellung der VHS in einem schweizerischen System der Education permanente"

1972: Diskussion des vom Vorstand vorgelegten Programms "Aufgabe und Organisation der VHS"

1973: Diskussion der neuen Statuten

1974: Diskussion der Statistik

Dozententagungen[1]

Geschäftsjahr

1966/67: "Mathematik an der VHS", "Visuelle Medien" und "Musik"

1967/68: "Philosophieunterricht an der VHS (1967), "Neueste Geschichte und Zeitgeschichte an VHS" (1968), "Biologie, Botanik und Zoologie" (1968).

An der Tagung über Philosophiekurse ist selbstverständlich "für die Themenauswahl auch von Bedeutung, was die Hörer von den Philosophiekursen erwarten..."[2]

1968/69: "Mathematik II" (1968), "Verhältnis und Beziehungen zwischen Deutsch und Welsch" (1968), "Physik und Chemie an den VHS" (1969)

1969/70: "Psychologie", "Englisch", "Volkswirtschaft" (alle 1969)

An der Tagung für Volkswirtschaftslehre, 1969, wird es als vorteilhaft betrachtet, von konkreten Fragen auszugehen und politische sowie soziologisch-technologische Gesichtspunkte zu berücksichtigen.[3]

1970/71: Zweite Tagung für Englischlehrer (1971), "Deutsche Sprache und Literatur an VHS" (1971), zweite Tagung für Philosophie an VHS (1971)

1971/72: Dritte Tagung für Englischlehrer (1972), "Geographie und Studienreisen" (1972), "VHS und Früherziehung" (1972)

An der Tagung "VHS und Früherziehung" wird die Aktualität von Elternschulung im weiteren wie im engeren Sinn unterstrichen und festgehalten, dass sich in den Programmen der VHS seit Jahrzehnten immer Kurse fanden, die sich mit Problemen der Elternschaft, mit der Entwicklung der Kinder und Jugendlichen und mit der Familie als sozialer Gruppe befassten.[4]

---

1) Jahresberichte
2) "Volkshochschule", 1968, Nr. 2, S. 34
3) "Volkshochschule", 1970, Nr. 3, S. 64
4) "Volkshochschule", 1972, Nr. 3, S. 44 ff.

1972/73: Es wird nur eine von drei geplanten Tagungen durchgeführt: die vierte Tagung der Englischlehrer. (Tagung für Italienischlehrer fällt wegen geringer Beteiligung aus, Tagung für Französischlehrer wird verschoben)

1973/74: "Englisch", "Französisch", "Biologie"

Der Jahresbericht sieht die engere Themenstellung aus folgenden Gründen bezeichnend:

"Während das Englisch-Zertifikat bereits seit sechs Jahren eingeführt ist, sind Prüfungen für das VHS-Zertifikat 'Französisch' bisher erst in Zürich abgenommen worden."

Die Tagung der Englischlehrer befasst sich daher "mit einem ganz spezifischen Problem des Englischunterrichts, das dem Lernenden wie dem Lehrenden immer wieder Schwierigkeiten bereitet. Bei der Französisch-Tagung hingegen handelt es sich darum, das Zertifikat erst einmal einzuführen."

1.1.3. Legitimation

Gesetzliche Grundlagen

Verbunden mit der Anregung an die VHS, Gesuche um kantonale Subventionen einzureichen, wird im Tätigkeitsprogramm 1964/65 auf das Schulgesetz des Kantons Tessin verwiesen. Es stützt sich auf das Prinzip,

"dass es Aufgabe des Staates ist, ebenso wie für die obligatorischen Schulen der Kinder für die Weiterbildung der Erwachsenen zu sorgen".[1]

Bedeutung für die Oeffentlichkeit

Der 1968 zurücktretende Präsident bezeichnet die VHS

"viel stärker als am Anfang mit der Oeffentlichkeit verflochten ... Es ist der VHS vielerorts, und vor allem auch bei den zuständigen Gremien des Bundes, gelungen, die fundamentale Bedeutung ihres Bildungsauftrages bewusst zu machen. Sie wird, wenn auch noch nicht überall in der Oeffentlichkeit, in Gemeinde, Kanton

---

1) Tätigkeitsprogramm 1964/65 (vervielfältigt)

und Bund in ihrem Wert und in ihrer zukunftsweisenden Bedeutung anerkannt und findet eine angemessene moralische und finanzielle Unterstützung."

Der frühere Standpunkt der VHS, selbsttragend sein zu müssen, wird als weitgehend überholt betrachtet, "auch wenn der Streit darüber vor zwei Jahren an unserer Jahresversammlung in Thun (1966) noch einmal ausgebrochen ist..."

"Die Ueberzeugung hat sich doch immer klarer durchgesetzt, dass eine Unterstützung durch die öffentliche Hand nicht nur materiell notwendig, sondern auch grundsätzlich richtig ist."[1]

In einer der acht zum Thema "VHS und Schule" formulierten Thesen des Vizepräsidenten des Verbandes heisst es:

"Unter den Institutionen der Eb steht die VHS am eindeutigsten auf derselben politisch-weltanschaulichen Grundlage wie die Volksschule. Daher ist sie von der Oeffentlichkeit als Partner der Volksschule so auszustatten, dass sie jedem Erwachsenen Bildungsmöglichkeiten anzubieten vermag, die er neben der Erwerbsarbeit vom Wohnort aus besuchen kann."[2]

Die Bedeutung der VHS für die Oeffentlichkeit unterstreicht auch die neue Aufgabenumschreibung von 1972:

"Die Demokratie lässt sich unter heutigen Verhältnissen nur erhalten und verwirklichen, wenn eine hinreichende Zahl von Bürgern den komplexen Verhältnissen gewachsen ist und Freiheit wie Verantwortung, das heisst Gebundenheit an das Ganze, erkennt."

Um ein Beispiel herauszugreifen: Die Bedeutung der Biologiekurse für die Oeffentlichkeit wird wie folgt begründet:

Diesen Kursen gehört an der VHS ein fester Platz,

"damit die Bevölkerung sowohl mit der einheimischen Flora und Fauna wie mit den allgemeinen Gesetzmässigkeiten des Lebens sich vertraut machen kann und so für die politischen Entscheide über die Lösung von dringenden Aufgaben der Umweltgestaltung und des Naturschutzes die nötige Information und Urteilsfähigkeit erhält".[3]

---

1) "Volkshochschule", 1968, Nr. 4, S. 61
2) "Volkshochschule", 1968, Nr. 4, S. 69
3) "Volkshochschule", 1974, Nr. 4, S. 36

Emanzipation durch Einsicht kann nicht mehr auf die Hochschulen im engeren Sinn beschränkt werden. Als "Ort ungehinderten Fragens und Suchens" hat die VHS an ihre Seite zu treten.

Abschliessend wird festgehalten:

"Auf kommunaler, kantonaler und Bundesebene ist die VHS die Institution zur Bildung Erwachsener im allgemeinen, das heisst nicht nach den Berufen ausgerichteten Sinn. Sie hat die Aufgabe und die Notwendigkeit solcher Bildung früh erkannt. Sie hat sie als öffentliche Aufgabe erklärt und als private Institution nach Grundsätzen des öffentlichen Bildungswesens zu erfüllen getrachtet. In Anerkennung dessen haben Kantone und Gemeinden die VHS auch subventioniert. Sie braucht aber heute mehr als das. Sie braucht einen öffentlich anerkannten, bestimmten Status, eine zulängliche Leistung und für ihre spezifischen Bedürfnisse geeignete Kursleiter."[1]

Bedürfnis nach Eb

An der Dozententagung für neueste Geschichte und Zeitgeschichte werden Aufnahmebereitschaft und Interesse des Kursteilnehmers als besonders gross gesehen,

"weil sich nach dem Verlassen der Schule beim Erwachsenen das Bedürfnis einstellt, über das neue Geschehene einen Ueberblick zu gewinnen ..."[2]

In einem Referat zum Thema "VHS und Schule" ist

"das Umlernen, das Sichanpassen ... sehr oft eine zwingende Forderung, eine Voraussetzung für die Weiterexistenz".[3]

Zum breiten Raum, den der Sprachunterricht an den VHS einnimmt, wird 1969 vermerkt:

"Der aus der Schule entlassene Erwachsene empfindet bei seinen Reisen und in seinem Beruf das Bedürfnis, seine Fremdsprachenkenntnisse zu vertiefen und zu erweitern."[4]

Die Diskussion an der Tagung "Volkswirtschaftslehre an VHS" ergibt unter anderem, dass ein kurzgefasster, systematischer

---

1) "Volkshochschule", 1973, Nr. 1, S. 5 ff.
2) "Volkshochschule", 1968, Nr. 2, S. 38
3) "Volkshochschule", 1968, Nr. 4, S. 64
4) "Volkshochschule", 1969, Nr. 2, S. 58 f.

Unterricht im Fache Volkswirtschaft eine unbedingte Notwendigkeit darstellt. Denn die oft komplexen Probleme der Wirtschaftspolitik lassen

"in manchen Bürgern den Wunsch aufkommen, ihre Wissenslücke durch Selbststudium oder Kursbesuch zu schliessen ...

Da selbst an den höheren Mittelschulen (humanistisches und mathematisch-naturwissenschaftliches Gymnasium, Seminar) mehrheitlich noch keine Einführung in elementare Wirtschaftsfragen erteilt wird, kann die VHS mit Kursen über Wirtschaftsfragen einen wertvollen Beitrag an die Eb leisten."[1)]

1971 nimmt sich die VHS vor, für die Zertifikatskurse Propaganda zu betreiben. Dies wird damit begründet, dass es

"sich erwiesen hat, dass die Zertifikatsprogramme gut fundiert sind und den Bedürfnissen möglicher Kandidaten weitgehend entsprechen."[2)]

Ein "weites und wichtiges Feld" öffnet sich den VHS in der Kompensation von Einseitigkeiten, die aufgrund der arbeitsteiligen Welt durch verkümmerte Fähigkeiten oder unerfüllte kulturelle Bedürfnisse entstanden sind.[3)]

1972 wird dieses Argument erneut aufgegriffen. In den umschriebenen Aufgaben der VHS steht:

"Allgemeine Bildung Erwachsener ist heute umso wichtiger, als im Berufsleben starke Tendenzen und mächtige Forderungen nach Spezialisierung, das heisst Verengung, wirksam sind. Dabei drohen zu einem vollen menschlichen Leben wesentliche Bereiche der Persönlichkeit zu verkümmern. Indessen findet sich der Mensch in- und ausserhalb des Berufes in Situationen, denen er nur gewachsen sein kann, wenn er mehr als blosser Fachmann ist."[4)]

An der Tagung "VHS und Früherziehung" wird ein Argument für die Education permanente vorgebracht, das die VHS "in ihrer Bildungswerbung und Bildungsberatung noch kaum" brauchten: Es geht um die Einsicht der Eltern, "dass es für die Entwicklung ihrer Kinder

---

1) "Volkshochschule", 1970, Nr. 3, S. 62
2) "Volkshochschule", 1971, Nr. 4, S. 51
3) "Volkshochschule", 1972, Nr. 3, S. 46
4) "Volkshochschule", 1973, Nr. 1, S. 3

wichtig und nötig ist", dass sie "selber am geistigen Reichtum der Zeit" teilhaben.[1)]

Unter dem Titel "Les voies nouvelles" begründet der Präsident des Verbandes die Zunahme praktischer Veranstaltungen und Zertifikatskurse mit dem Eingehen auf ein reales Bedürfnis.[2)]

1.1.4. Menschenbild

Das Menschenbild bezieht sich sowohl auf den Kursteilnehmer wie auf den Menschen allgemein. Es enthält zum grossen Teil zukunftsgerichtete Aspekte, die mit Bildungszielen verbunden sind.

Die VHS sehen beim Erwachsenen ein "vielfach latentes Bildungsverlangen", das "zu wecken, zu reizen und zu nähren" ist.[3)]

An der Tagung über Philosophiekurse, 1967, betonen, nicht unwidersprochen, verschiedene Dozenten, dass der Hörer nicht in erster Linie Wissen und Kenntnisse sucht, sondern Lebenshilfe. Er will "spüren, dass der Dozent hinter seinen Ausführungen steht, dass er nicht bloss Meinungen referiert, sondern sich selber engagiert". Anwesende Hörer ergänzen, "dass an VHS-Kursen der Teilnehmer Kontakt sucht und die Möglichkeit braucht, Fragen stellen zu können".[4)]

Bei der Arbeitssitzung "VHS und Schule", 1968, spricht der Referent von einem "viel hektischer gewordenen Menschendasein". Alle Strukturwandlungen in der heutigen Gesellschaft

"bauen das ganze geistige, seelische Wesen des Menschen bis in die tiefsten Gründe um. Für den einzelnen Menschen wird das Zurechtfinden in dieser sich wandelnden Zeit so schwierig, dass auch der intelligenteste es bald aufgeben muss, sich in dieser Welt ganz auszukennen, was noch am Ende des letzten Jahrhunderts möglich war."

---

1) "Volkshochschule", 1972, Nr. 3, S. 46
2) "Volkshochschule", 1973, Nr. 1, S. 16
3) "Volkshochschule", 1967, Nr. 4, S. 32 f.
4) "Volkshochschule", 1968, Nr. 2, S. 32 ff.

Dadurch wird "das Umlernen, das Sichanpassen ... sehr oft eine zwingende Forderung, eine Voraussetzung für die Weiterexistenz".[1)]

Eigenschaften, die für die Eb wichtig sind, sollten schon im Schulalter gefödert werden. Dies sind grundsätzliche Offenheit und Zweifel am Wissen statt routiniertes Können.[2)]

In den Thesen zum Thema "VHS und Schule" steht zum Unterschied zwischen Erwachsenem und Jugendlichem:

"Dem reifen Menschen erschliessen sich neue Bereiche des Schauens, Fragens und Verstehens. Der Gehalt solcher Bereiche kann im Jugendalter nicht wirklich erfasst werden. So ergibt sich aus der innern Dynamik der menschlichen Entwicklung das Bedürfnis nach Bildungsmöglichkeiten, die allen über das Jugendalter hinaus offenstehen."[3)]

Der Referent zur Feier des 50jährigen Bestehens der VHS Zürich, 1970, verlangt vom heutigen Menschen einen hohen Grad an Mobilität und Beweglichkeit. "Der moderne Mensch kann sich nicht mehr in einer tradierten Kultur ansiedeln, deren Lebensformen von Generationen geprägt wurden." Das führt dazu, dass wir mehr als frühere Generationen gezwungen sind, unser Leben selbst zu schaffen, die Lebensform selbst zu finden.

"Bildung ist ein Prozess, durch den derjenige geht, der aus seinem Leben etwas machen will, der in ständigem Wechselspiel zwischen sich selbst und den Gegebenheiten seines Daseins steht. Er erlebt die Wandelbarkeit und die Veränderung der Welt, die Mobilität der Gesellschaft in der Spannung und dem Bewusstsein, dass auch der Mensch als geschichtliches, dem Geschehen ausgesetztes und es mitbestimmendes Wesen bei aller Unruhe, die sein Leben erfüllt, etwas Festes und Unveränderliches in seiner Natur hat, das er freilich niemals ganz erfassen kann. ... es ist auch die Spannung zwischen der Ahnung von einem Ganzen, dem wir zugehören und das wir sind, und der Erfahrung der Aufsplitterung des Lebens. Der Mensch ist niemals das Ganze, das in seinem Wesen angelegt ist."

---

1) "Volkshochschule", 1968, Nr. 4, S. 64 f.
2) "Volkshochschule", 1968, Nr. 4, S. 65
3) "Volkshochschule", 1968, Nr. 4, S. 69

In der VHS

"führt jeder einzelne den Integrationsprozess seiner eigenen Bildung fort. Er bringt die Berufsbildung, die Ausgestaltung seiner Fertigkeiten und seines Könnens in Verbindung mit Einsichten in andere Belange und Bereiche, in denen ihn keine von aussen herangetragene Notwendigkeit motiviert, sondern die er aus eigenem Interesse, eigenem Antrieb sucht."

Der heutige Mensch muss jedoch auch kommunikationsfähig werden, da er "heute oder morgen mit einem Menschen von einem andern Erdteil konfrontiert werden kann". Dies wird umso leichter sein, "als wir uns nachhaltig auf das grundmenschliche Wesen zu besinnen vermögen".[1)]

1971 sieht der Präsident der VHS als Zentrum ihrer Tätigkeiten den Menschen mit seinen persönlichen Fragen und Problemen.[2)]

An der Arbeitstagung 1972 des VHS-Verbandes fordert der Leiter und Referent als zentrales Anliegen der VHS, die Entfaltung der "Persönlichkeit des verantwortlichen Menschen" zu begünstigen.[3)]

Die neue Aufgabenumschreibung der VHS von 1972 enthält verschiedene Aspekte des Menschenbildes.

"Um in der Welt von heute bestehen zu können, muss sich jeder einzelne ein hohes Mass an Fähigkeiten zur Einsicht, zum eigenen Urteil, zur Verständigung, zum Ausdruck und zum Handeln in komplexen Situationen erwerben und erhalten."

Durch eine Bildung, die zur Einsicht führt, sieht die VHS "den einzigen einem mündigen und freien Menschen gemässen Weg. Auf Grund der Einsicht allein ist der Mensch zu eigen-verantwortlichem Handeln fähig". Die heutige Industriegesellschaft bedroht durch ihre straffe Organisation die Freiheit des einzelnen. Diese "Freiheit ist nur in sinnvoller Beschränkung und unter Voraussetzung verantwortungsbewusster Ausübung möglich".

Wichtig ist für die VHS auch die "Freiwilligkeit":

---

1) "Volkshochschule", 1970, Nr. 4, S. 64 f.
2) "Volkshochschule", 1971, Nr. 4, S. 47
3) "Volkshochschule", 1972, Nr. 3, S. 46

"Die Teilnahme an der VHS zu allgemeiner Bildung kann nur freiwillig sein. Der erwachsene Stimmbürger selbst bestimmt, ob überhaupt, in welchem Umfang, in was für Bereichen er seine Bildung weiter verfolgen will."[1]

1.1.5. Gesellschaftsbild

Beschreibungen der heutigen Gesellschaft sowie Vorstellungen zur Gesellschaft von morgen gehen ineinander über.

Der scheidende Präsident der VHS sieht 1968 einen allgemeinen Mangel an qualifizierten Arbeitskräften. Alle Abschlusszeugnisse sind Durchgangszeugnisse geworden, alle Berufe sind Durchgangsberufe.

"Alle der Technik irgendwie verhafteten Berufe werden einer fortlaufenden Revolution unterworfen, die ihr Gesicht in kurzer Zeit grundlegend verändert, die den Menschen zur Anpassung und zu höheren Leistungen zwingt."

Was heute Geltung hat, kann vielleicht schon morgen durch wissenschaftliche Forschung über den Haufen geworfen werden.

"Es gibt daher keinen Stock unverbrüchlicher Weisheit mehr. Wir können und dürfen nicht auf eine gesicherte und geborgene Welt hin erziehen, sondern auf eine Welt, in der die Imponderabilien mächtiger sind als das Voraussehbare."

Für den Vorstand der VHS ist es eine unumstössliche Tatsache,

"dass Schule und Lernen eine Gegebenheit des ganzen Lebens geworden ist, vom Kindes- bis zum Greisenalter, und dass wir dieser Tatsache mit unseren Institutionen für Erziehung und Bildung mehr als bis anhin Rechnung tragen müssen".[2]

Einem besonderen Thema der schweizerischen Gesellschaft gilt 1969 die Tagung "Verständnis zwischen Deutsch und Welsch". Sie führt zum Ergebnis, dass die Bilder, die "die Mehrheit in der deutschen

---

1) "Volkshochschule", 1973, Nr. 1, S. 3 ff.
2) "Volkshochschule", 1968, Nr. 4, S. 64 ff.

und welschen Schweiz voneinander haben, zu wenig auf wirklicher und umfassender Erfahrung begründet sind". Dabei wird das Problem behandelt, "dass der Romand Mühe hat, mit den alemannischen Dialekten zurandezukommen und überhaupt zu verstehen, warum die Deutschschweizer so zäh daran hängen". Zu Recht "wird darauf hingewiesen, dass der Gebrauch der deutschschweizerischen Dialekte soziale und bildungsmässige Unterschiede ausgleicht, und dass im Gebrauch des Dialektes die Deutschschweizer sich wirklich als Volk zusammenfinden".

Die Schweiz

"entspricht umso mehr der Idee, welche ihr zugrundeliegt, als es gelingt, die Schweizer über soziale Gräben und Schranken zwischen den Sprachgruppen hinweg zusammenzubringen. Im Vergleich zu andern Ländern ist die Ueberwindung horizontaler und vertikaler Trennungen bei uns gut gelungen."[1)]

"Die schweizerische Demokratie", steht 1970 im Kommentar zur Teilnehmerumfrage 1969/70, "ist in geistigen Dingen eher konservativ als progressistisch".[2)]

1970 wird die heutige Welt "durch einen hohen Grad von Mobilität, Beweglichkeit einzelner Gruppen und des einzelnen Menschen" gekennzeichnet. Im gleichen Referat wird festgestellt, dass "in unserer Gesellschaft mit ihrem komplizierten und aufgefächerten Daseinsapparat" die Beziehungen zwischen Mensch und Mensch in Gefahr stehen, zu einem Bezugssystem von blossen Funktionen degradiert zu werden.

Es ist daher nötig, auf die Dienstleistung und die Entgegennahme von Diensten hin zu erziehen und zu bilden.

"Eine freie Gesellschaft, die sich durch gegenseitige Dienstleistungen erhält, ist freilich nur unter gebildeten Menschen möglich ... Damit die Gesellschaft auf diese Weise bestehe, müssen ihre Glieder in einem Mass kommunikationsfähig sein, die das, was bisher dafür nötig war, weit übersteigt."[3)]

---

1) "Volkshochschule", 1969, Nr. 1, S. 39 ff.
2) "Volkshochschule", 1970, Nr. 4, S. 4
3) "Volkshochschule", 1970, Nr. 4, S. 63 ff.

Der moderne Mensch jedoch,

"die heutige Gesellschaft ... ist weitgehend nach der Leistung orientiert ... Dies führt dazu, dass Wissen und Können im Beruf, wo sie durch Lohn und Ansehen honoriert sind, gesteigert, sonst aber mit Lässigkeit gefördert werden."[1]

An der Tagung "VHS und Früherziehung" wird die heutige Problematik der Früherziehung behandelt, die zum grossen Teil durch das "Auseinanderbrechen von Wohnort der Familie und Wirkungsort der Eltern" entstanden ist.

"Ausser in der durch Arbeitsteilung unserer Zeit geprägten Erziehungssituationen fanden die Kursteilnehmer auch in der sich durch die Hochkonjunktur entwickelnden Wohlstandsgesellschaft nicht nur Erleichterungen, sondern auch Erschwerungen für die Früherziehung ...

Durch die Fülle des Angebots, das zudem oft noch durch heimlich verführende Werbemethoden an die Jugend herangetragen wird, ... stellt sich den Eltern, verglichen mit früher, eine neue und schwierige Aufgabe: sie werden dadurch gezwungen, sich über ihren Lebensstil zu besinnen, sich als Konsumenten bewusster und konsequenter zu verhalten und auch die Kinder zu einer solchen Haltung hinzulenken."[2]

In der neuen Aufgabenumschreibung der VHS von 1972 finden sich verschiedene Passagen zum gegenwärtigen und zum anzustrebenden Gesellschaftsbild. Unter dem Thema "Bildung zur Freiheit und Verantwortung" folgen Ueberlegungen zur Demokratie:

"Die Demokratie besteht nicht nur in einem formellen Recht zur Mitwirkung am Staat, sondern ihre Erfolge und Echtheit hängen auch von der Mitwirkungsfähigkeit und diese wieder vom Bildungsstand des Bürgers ab. Die Industriegesellschaft und ihre Staaten, auch wenn diese auf demokratischen Verfassungen gegründet sind, stehen unter dem Zwang zu straffer Organisation, in der die Freiheit des einzelnen bedroht ist. Diesem Zwang muss eine ebenso starke emanzipierende Kraft entgegenwirken, die nur von der Bildung her kommen kann ..."

Der Abschnitt "VHS und Staat" hält fest, dass der Staat beginnt, die Förderung der allgemeinen Bildung Erwachsener als seine Pflicht anzuerkennen.

---

1) "Education Permanente", 1971, Nr. 3, S. 13
2) "Volkshochschule", 1972, Nr. 3, S. 44 ff.

"Die VHS versteht sich seit jeher als Institution öffentlichen Charakters zur Ergänzung und Erweiterung des Schulwesens. Auf private Initiative entstanden, nach demselben Grundsatz der konfessionellen und politischen Unparteilichkeit wie das übrige Schulwesen arbeitend, ist sie heute willens, einen generellen öffentlichen Auftrag zu übernehmen. Dabei muss sie vom Staat die volle Anerkennung als unentbehrlichen Teil des Bildungswesens erhalten, ohne dass damit ihre Eingliederung in die staatliche Schulverwaltung zum vornherein bedingt wäre. Sie muss in der Erfüllung ihres Auftrages autonom sein. Der Staat muss ihr die gesetzlichen Grundlagen geben und die erforderlichen Mittel zur Verfügung stellen."[1)]

Stellung der Frau

Der Artikel "berufsbezogene Bildung" enthält einen Hinweis auf die Stellung der Frau:

"Die in der letzten Zeit in der Schweiz hervorgehobene Problematik der Wiedereingliederung von Frauen in einen Beruf, wenn ihre Kinder gross geworden sind"

spricht neben andern Argumenten dafür, dass die Lernfähigkeit dem Menschen unseres Jahrhunderts erhalten bleiben muss.[2)]

Direkt erwähnt ist die Frau auch im folgenden Postulat:

"Jeder Mensch, ob Mann oder Frau, Arbeitgeber oder Arbeitnehmer, Vermögensbesitzer oder Besitzloser, ist mit der Einzel- und Volkswirtschaft schicksalhaft verkettet und ist aufgerufen, als Stimmbürger, Partei-, Gewerkschafts- oder Verbandsmitglied sich mit gesamtwirtschaftlichen Fragen zu befassen."[3)]

Im Referat zum 50jährigen Bestehen der Züricher VHS, 1970, wird kein Unterschied zwischen der gegenwärtigen Stellung von Mann und Frau festgestellt:

"Die Gesellschaft ist bereit, den spezifisch ausgebildeten und verwendbaren Menschen, sei er Mann oder Frau, entsprechend zu honorieren. Es ist der Könner, derjenige, der eine ganz bestimmte Fähigkeit mitbringt und einsetzt, der geschätzt wird."[4)]

---

1) "Volkshochschule", 1971, Nr. 1, S. 3 ff.
2) "Volkshochschule", 1968, Nr. 2, S. 26
3) "Volkshochschule", 1970, Nr. 3, S. 62
4) "Volkshochschule", 1970, Nr. 4, S. 64

An der Mitgliederversammlung 1972 sieht der Präsident eine wichtige Aufgabe der VHS darin, dem vorgesehenen neuen Bundes-Verfassungsartikel 27 (Bildungsartikel) die Bedeutung und Wirksamkeit zu verleihen, die die Bildung aller Männer und Frauen während ihres ganzen Lebens berührt.[1)]

1.1.6. Methode, Lehr- und Lernmittel, Unterrichtsorganisation

Methode

Der Jahresbericht 1964/65 verzeichnet den ersten Versuch einer Zusammenarbeit mit dem Fernsehen. An sechs Abenden über den "Wiener-Kongress und seine Folgen für die Schweiz" findet an der VHS Zürich ein Kurs statt, an dem die jeweilige Sendung gesehen und besprochen wird. Am Schluss der Reihe überträgt das Fernsehen eine Diskussion zwischen Kursteilnehmern, Dozenten und Verfassern.

Nach einem Referat über den "Münchner Bildungsweg", in dem die "Bedeutung des Animators" als stimulierender Gruppenleiter offenkundig wird, stellt 1967 der Leiter der Geschäftsstelle der VHS fest:

"Es hat sich auch bei uns gezeigt, dass bei geschickter Führung eines Kurses die Leute bereit sind, intensiv zu arbeiten, sich anspornen zu lassen ..."

Als "Animatoren im besten Sinn des Wortes" werden die Leiter der seit zehn Jahren (1957) bestehenden VHS Jura bezeichnet. Dabei wird jedoch zu bedenken gegeben, dass es kaum jedem nebenamtlichen Kursleiter möglich ist, über Jahre hinaus den Schwung aufzubringen, "das vielfach latente Bildungsverlangen Erwachsener zu wecken, zu reizen und zu nähren".[2)]

---

1) "Volkshochschule", 1973, Nr. 1, S. 19
2) "Volkshochschule", 1967, Nr. 4, S. 32 f.

1968 findet ein weiterer Kurs (Bäretswil/ZH) zur Vertiefung einer Fernsehsendung statt. Er zeigt, dass das Bedürfnis vorhanden ist, den dargebotenen Stoff zu verarbeiten.[1)]

Im Rahmen der Thesen, die 1968 an der Dozententagung "Philosophiekurse an der VHS" diskutiert werden, werden "die Persönlichkeit des Kursleiters und die Art, wie er seinen Hörern die Philosophie nahebringt (Methode)" wichtiger gewertet als das Thema. "Die Hörer wollen spüren, dass der Dozent ... nicht bloss Meinungen referiert, sondern sich selber engagiert." Der Hörer möchte während des Vortrags Fragen stellen können. Ein Kursleiter der jurassischen VHS berichtet über seine Methode des aktiven Philosophieunterrichts, die, auf sokratischer Mäeutik basierend, den Dialog als pädagogisches Mittel einsetzt.[2)]

An der Dozententagung "Neueste Geschichte und Zeitgeschichte", 1968, werden verschiedene methodische Themen diskutiert. Zum Beispiel wird es als gewisse Kunst betrachtet, durch den Vortrag oder die Darstellung "Fragen zu provozieren". "... trotz vieler Mahnungen, der Vortrag sei ein schlechtes, wenn nicht das schlechteste Medium zum Vermitteln von Wissen", ist er "zum mindesten zur Gewinnung von historischem Verständnis tauglich". Der Ansicht, "der Dozent wirke in erster Linie durch Sachkenntnis und nicht durch didaktische Tricks" wird entgegengehalten, "dass die Darstellungsweise doch für die Wirkung sehr wesentlich ist". Der Vortrag muss den Hörer direkt ansprechen. Er darf nicht so dicht sein, sondern der Zuhörer muss Zeit haben, die Information zu assimilieren. Die Frage, ob Schriftsprache oder Mundart zu verwenden sei, soll sich nach den Hörern richten.

"Die Erfahrung fast aller Votanten zeigen, dass das Niveau der Darstellung besser etwas zu hoch als zu tief ist. Die Leute wollen sich anstrengen müssen."

---

1) "Volkshochschule", 1968, Nr. 1, S. 32
2) "Volkshochschule", 1968, Nr. 2, S. 33 ff.

Zusammenfassend zu methodischen Fragen wird gesagt,

"... dass die vom Diskussionsleiter wiedergegebene Meinung, es sei längst nicht alles gut, nur weil es in Gruppenarbeit geleistet werde, für die Arbeit der VHS auf diesem Gebiet akzeptiert wurde und die Gelegenheit für Gruppenarbeit im Studium von neuester Geschichte und Zeitgeschichte an der VHS als sehr gering bezeichnet wurden. Voraussetzung für eine fruchtbare Gruppenarbeit wäre intensives Studium des einzelnen. ... Bei der notorischen Zurückhaltung des Deutschschweizers und bei der Komplexität der zu studierenden Tatbestände ist auch kaum eine fruchtbare Diskussion über längere Zeit zustande zu bringen. Immerhin haben einige Kurse in Gruppenarbeit im Anschluss an Vortragskurse sich gelohnt, wenn auch meistens das Gespräch von einer kleinen Zahl innerhalb der Gruppe bestritten wurde."[1)]

An der Tagung "Verständnis zwischen Deutsch und Welsch", 1968, ist es

"... auch diesmal die Absicht des Verbandes, die Teilnehmer an der Tagung nicht mit tiefschürfenden und brillanten Vorträgen durch die Fragen hindurchzuführen, sondern sie in der Diskussion einander direkt gegenüberzustellen".

Dabei bewährt sich der Brauch, jeden Teilnehmer in seiner Muttersprache (Deutschschweizer: Hochdeutsch) sprechen zu lassen.[2)]

An der Jahresversammlung 1969 registriert der Präsident der VHS, dass dem Vortragskurs ex cathedra mehr und mehr der praktische Kurs vorgezogen wird, in dem der Kursleiter durch aktiven Unterricht die Teilnahme der Anwesenden ermöglicht.

"Il est donc bien vrai que l'efficacité dans l'enseignement des adultes postule la diminution de la part laissée à la conférence proprement dite."[3)]

Die Tagung "Volkswirtschaftslehre an VHS", 1969, befasst sich unter anderem mit Lehrformen und Arbeitsmethoden:

"Bei allen Lehrformen ist dem Gespräch zwischen Kursteilnehmern und Kursleitern besondere Beachtung zu schenken. Selbstverständlich wird es stets notwendig sein, zur Einführung in neue Stoffgebiete

---

1) "Volkshochschule", 1968, Nr. 2, S. 40 f.
2) "Volkshochschule", 1969, Nr. 1, S. 39 f.
3) "Volkshochschule", 1969, Nr. 4, S. 37

während längerer Zeit vorzutragen. Immerhin können die Referenten dem Wunsch nach vermehrter Beteiligung der Hörer nachleben, indem sie ihre Vorlesung durch Fragen an die Kursteilnehmer unterbrechen, zu Fragen aufmuntern oder nach dem Referat von maximal einer Stunde eine Diskussion anregen."[1)]

Die Umfrage unter VHS-Teilnehmern der Schweiz (siehe S. 19) ergibt folgende Antworten zur Methodik:

"Die Teilnehmer sind eher konservativ, sie fordern wenig Selbsttätigkeit. Sie geben Kursen mit genügend Anschauungsmaterial den Vorzug, das heisst sie ziehen die rezeptive Lernmethode vor. Sie begrüssen zwar eine aktive Teilnahme an Kursen, weil man auf diese Weise die Sache besser begreift, aber sie weigern sich, individuell oder in der Gruppe den Stoff zu erarbeiten, um diesen dann selbst zu präsentieren. Sie ziehen die eigentliche Aktivität des Dozenten vor, der Fragen zum behandelten Stoff einstreut, der die grossen Zusammenhänge der Wissensgebiete vermittelt und am Anfang des Kurses eine Uebersicht zum Stoff austeilt."[2)]

Ein Ueberblick über Struktur und Organisation der VHS beschreibt die Arbeitsweise der VHS als direkte Begegnung des Lernenden mit dem Lehrenden.

"Das war, in Anlehnung an die Universität, aus der auch die Dozenten der VHS kamen, der Vortrag. Ergänzend dazu traten Studien- und Arbeitsgruppen, die aber oft durch die Zurückhaltung der Teilnehmer gehemmt waren."

Dort, wo intensiv an einem Stoff gearbeitet werden soll, wird der Vortrag als ungenügend betrachtet.[3)]

An der Jahresversammlung 1971 bringt der Präsident pädagogische Probleme der VHS zur Sprache. Er hält fest, dass in den letzten Jahren fast alle VHS eingesehen hätten, dass Reden nicht Unterrichten, Zuhören nicht Lernen sei, sondern Erkenntnisgewinnung nur durch Handeln und Nachdenken geschehe. Als zentrale Methode sieht der Präsident den Dialog und den informellen Austausch.[4)]

---

1) "Volkshochschule", 1970, Nr. 3, S. 64
2) Zusammenfassung aus "Volkshochschule", 1970, Nr. 4
3) "Education Permanente", 1971, Nr. 3, S. 12
4) "Volkshochschule", 1971, Nr. 4, S. 47 f.

Die Dozententagung "Deutsche Sprache und Literatur an VHS", an der im freien Gespräch Erfahrungen ausgetauscht werden, erzielt völlige Uebereinstimmung darin, "... dass die Vorträge über Literatur vor der Arbeit mit den Texten zurückweichen sollten".[1)]

1972 steht im Rahmen der von der Mitgliederversammlung genehmigten neuen Aufgabenumschreibung:

"Die VHS versucht, Bildung sich in der direkten Begegnung vollziehen zu lassen. ... Die VHS sucht in allen Belangen nachdrücklich die direkte Auseinandersetzung mit dem Stoff selbst. Sie veranstaltet weniger 'Vorträge über' als 'Studium von'."[2)]

An der Jahresversammlung 1972 greift der Präsident des Verbandes das Problem auf, dass die eigentlichen Kursleiter zuwenig an der Programmgestaltung beteiligt sind und stattdessen häufig ein einzelner Verantwortlicher oder ein Komitee die Bedürfnisse einer Gruppe Menschen bestimmen. Er fragt sich, ob nicht die betroffenen Teilnehmer ihre eigenen Bedürfnisse selbst formulieren und Massnahmen zu ihrer Befriedigung finden könnten. Er glaubt, dass die "animation" eine befriedigende Antwort auf diese Frage ist.

"Le responsable de l'université populaire, local ou régional, doit être un animateur, il lui appartient de créer des groupes d'animation locaux et régionaux, formés par exemple par les participants à un cours, et décidés à prendre en main leur destin éducatif et culturel."[3)]

Lehr- und Lernmittel

Im April 1967 führt der Verband im Schloss Münchenwiler eine Dozententagung über visuelle Medien durch, an der die Einsatzmöglichkeiten des Videorecorders demonstriert und diskutiert werden, unter anderem auch das nachträgliche Besprechen von Fernsehsendungen.[4)]

---

1) "Volkshochschule", 1971, Nr. 4, S. 52
2) "Volkshochschule", 1973, Nr. 1, S. 3 f.
3) "Volkshochschule", 1973, Nr. 1, S. 18
4) "Volkshochschule", 1967, Nr. 2, S. 43

Die Anwesenden an der Dozententagung "Neueste Geschichte und Zeitgeschichte", 1968, erachten für ihre Kurse Wandtafel und Landkarte als unbedingt notwendig, eine vorgedruckte Disposition des Stoffes als fast unerlässlich. Hinweise auf Literatur sollen spärlich und sorgfältig ausgewählt sein, Dias, Filme und Tonbänder nach sorgfältigster Auswahl in den Vortrag eingesetzt. Bilddokumente und schriftliche Quellen dürfen nach weitgehender Zustimmung der Tagungsteilnehmer provozierenden Charakter haben, wenn die nötige Korrektur dazu gegeben wird.[1)]

Einen Beitrag zur Anschaffung neuer Lehr- und Lernmittel kommt den VHS aus der Bundesfeierspende 1967 zu. Unter anderem werden daraus eine fahrende Bibliothek der Université populaire jurassienne und ein Sprachlabor der VHS Bern finanziert, das zugleich Versuchszentrum für Laborkurse aller schweizerischen VHS wird.[2)]

Die Sprachkurse für das VHS-Zertifikat, die 1968/69 einsetzen, benutzen erwachsenengerechtes Unterrichtsmaterial:

"Es wird mit modernen, besonders auf Erwachsene zugeschnittenen Lehrbüchern und nach sorgfältig ausgearbeiteten Methoden gearbeitet."[3)]

Unterrichtsorganisation

Zur Unterrichtsorganisation steht 1967:

"Die grösseren städtischen VHS führen längere Lehrgänge in einzelnen Fächern, wobei man am Anfang jedes Semesters einsteigen und jederzeit aussteigen kann."

Dem wird beigefügt, dass die VHS "an vielen Orten bezüglich der Dauer unserer Kurse und der Länge der Kursabende sehr zurückhaltend" sind.[4)]

1968 wird der Ausbau langfristiger Kursprogramme als Anliegen der VHS gesehen.[5)]

---

1) "Volkshochschule", 1968, Nr. 2, S. 41
2) "Volkshochschule", 1968, Nr. 3, S. 48
3) "Volkshochschule", 1969, Nr. 2, S. 59
4) "Volkshochschule", 1967, Nr. 4, S. 32
5) "Volkshochschule", 1968, Nr. 2, S. 28

2. MIGROS KLUBSCHULEN

2.1. Selbstverständnis

Während die Verpflichtung der Migros zu kulturellen Leistungen in den Statuten verankert ist, "sind Ziel und Aufgabe einer Klubschule nirgends eindeutig festgelegt". Dies wird in der internen Zeitschrift der Zürcher Klubschule positiv bewertet: "... denn in dieser Freiheit kann sich die Klubschule ständig nach den Bedürfnissen der Gesellschaft und mit dieser entwickeln."[1)]

2.1.1. Aufgaben (KOST und regionale Klubschulen)

Die den Klubschulen zur Verfügung stehende Koordinationsstelle (KOST), der zahlreiche Aufgaben auf gesamtschweizerischer Ebene übertragen sind, wird 1968 reorganisiert.[2)] 1969 werden durch den Migros-Genossenschafts-Bund

"über die Koordinationsstelle der Klubschulen in zunehmendem Masse Mittel für Aufgaben zur Verfügung gestellt, die nur zentral gelöst werden können: Lehrmittelforschung, pädagogische Beratung, Lehrmittelproduktion, Lehrer-Weiterbildung, Weiterbildung des administrativen und pädagogischen Kaders, Motivforschung und gesamtschweizerische Werbung, Auswertung der statistischen Unterlagen, zielgerichtete Information und Erfahrungsaustausch."[3)]

Die Aufgaben der KOST werden 1971 folgendermassen umschrieben:

"Initiative und prospektive Planung und Vorbereitung zur Lösung von Aufgaben, welche über den Bereich der regionalen Klubschulen hinausgehen und von diesen einzeln nicht gelöst werden können. Studien

---

1) "Kontakt", 1973, Nr. 12, S. 12
2) Rechenschaftsbericht MGB 1969, S. 68
3) Rechenschaftsbericht MGB 1968, S. 76

und Anregungen zur weiteren Entwicklung der Klubschulen und zur Steigerung von Leistung und Qualität im Rahmen der Bildungskonzeption einer 'éducation permanente', Anträge an die Schulleiterkonferenz und praktische Realisierung ihrer Wünsche und Empfehlungen."[1)]

Aufgrund der Dokumente und Interviews lässt sich das Tätigkeitsfeld der KOST in folgende Aufgabenbereiche gliedern:

- Kurstätigkeit (Kursleitbilder, Kursprogramme)
- Weiterbildung von Lehrern und andern Mitarbeitern[2)]
- Herstellung von Lehrmitteln
- Forschung und Statistik
- Werbung und Beratung

Die übergreifende Kategorie der "Planung" wird bei der nachfolgenden Darstellung in den einzelnen Bereichen mitberücksichtigt.

Kurstätigkeit

(KOST und regionale Klubschulen)

"Von besonderer Bedeutung" ist die 1964 gestartete Aktion zugunsten der Gastarbeiter, um zu deren besseren Assimilierung beizutragen: Es bilden sich Gruppen für sprachliche Ausbildung und künstlerische Betätigung, deren Ausdehnung auf alle Klubschulzentren der Schweiz geplant ist.[3)]

1965 gibt es in zwei Genossenschaften "Klubs der Jungen", in denen "kulturelle Fragen behandelt werden" und "Aktivierung zu positiver Tätigkeit" geschieht. Die "Klubs der Aelteren" (seit 1953) wollen alternde Menschen am gesellschaftlichen und kulturellen Leben teilhaben lassen.[4)]

Neben diesen Sonderveranstaltungen stehen Sprachkurse und Kurse für "Beglückendes Tun", die 1964 zwei Drittel der Unterrichtsstunden ausmachen und Malen, Zeichnen, Modellieren, Schach, Segeln, Autofahren und anderes mehr umfassen.[5)]

---

1) "Information", 1971, Nr. 14, S. 34
2) Mit "Lehrern" sind immer Leiter von Klubschulkursen gemeint
3) Rechenschaftsbericht MGB 1964, S. 72
4) Rechenschaftsbericht MGB 1965, S. 72
5) Rechenschaftsbericht MGB 1964, S. 74

Im Zusammenhang mit der breiten Diskussion über Bildungsreform und "éducation permanente" drängte sich auch für die Klubschulen eine langfristige Planung auf. An der Klubschulleiter-Konferenz auf dem Chaumont, im Mai 1970, werden Leitlinien ausgearbeitet, "nach denen der regionale Klubschulleiter seine Initiative in den nächsten Jahren ausrichten kann". Einige Punkte dieser Leitlinien betreffen die Veranstaltung der Kurse:

"Die bisherige Haupttätigkeit auf dem Sektor Freizeit soll weiterentwickelt und qualitiativ auch weiterhin auf einer höheren Ebene geführt werden, als dies anderen lokalen Institutionen möglich ist. Neben dem Sektor Freizeit tritt immer stärker der Sektor Weiterbildung im weitesten Sinn in den Vordergrund. Das Kursangebot auf diesem Gebiet ist systematisch nach dem Baukastenprinzip auszubauen und qualitativ auf ein möglichst hohes Niveau zu heben, wobei jedoch nicht an eine Entwicklung zu einer eigentlichen Berufsschule gedacht wird. Die Anstrengungen zur Qualitätsverbesserung durch klare Lernziele und modernste Unterrichtsmethoden, neue Lehrmittel und Lehrerweiterbildung sind zu verstärken."[1]

Aus dem Diskussionspapier des Exekutivausschusses, das obigen Beschlüssen zugrunde liegt, seien anschliessend einige Stellen herausgegriffen:

Da die Klubschulen bisher vorwiegend Kurse im Bereich "Sprachen", "Beglückendes Tun", "Sport und Körperschulung", jedoch weniger im Bereich "Technik und Wissenschaften" veranstalteten, wurden sie allgemein als eine Freizeitinstitution betrachtet, die keine gezielten Weiterbildungsmöglichkeiten bietet. In Zukunft soll dieses Bild korrigiert werden.

Das Exekutivkomitee ist der Meinung, dass in Zukunft die Klubschulen zwei Gesichter haben sollen: Freizeit und Weiterbildung. Im Sektor Weiterbildung richten sich die Kurse in erster Linie an Adressaten, die sich in ihrer Freizeit, unabhängig vom Arbeitgeber, weiterbilden sollen. Gleichzeitig wollen die Klubschulen jedoch auch den Dialog mit den Arbeitgebern wieder aufnehmen, da nichts gegen die Möglichkeit spricht, dass sich in der Zukunft Unternehmungen dazu

---

1) Rechenschaftsbericht MGB 1970, S. 68

bereit erklären können, aufgrund konkreter Kursangebote gewissen Gruppen von Arbeitnehmern finanzielle Mittel und Zeit für solchen Unterricht zur Verfügung zu stellen.[1)]

Im gleichen Jahr, 1970, werden Vorarbeiten für die Einführung von fakultativen Klubschul-Zertifikaten geleistet.[2)] 1971 beschäftigen sich die Klubschulleiter intensiv mit der Planung. "Dabei wird Fach für Fach in Frage gestellt und mit Hilfe von sogenannten 'Kursleitbildern' modellartig neu definiert. Besondere Bedeutung haben die klar formulierten Lernziele."[3)]

Eine Nummer der "Information" versucht zu zeigen, "... dass wir mit den begonnenen Grundsatzdiskussionen über die Zukunft der Klubschulen (Schulleitertagung Chaumont 1970, Zuoz und Interlaken 1971), weiterfahren müssen. "Um der mehr gefühlsmässigen Diskussion praktische Schritte folgen zu lassen, wird ein gemeinsames Arbeitsinstrument benötigt." Dieses Arbeitsinstrument, das Curriculum, wird in derselben Nummer durch einige Artikel behandelt.[4)]

Das Komitee des Exekutivausschusses (KEA) stellt 1971 eine Prioritätsliste auf, nach der bis zum 1. November 1973 zwanzig Klubschulkurse "einer eingehenden Durchleuchtung zu unterziehen" sind.[5)]

Im Juli 1972 konstituieren sich in der KOST verschiedene Arbeitsgruppen mit dem Ziel, bis Frühjahr 1973 neue, gemeinsame Kurskonzeptionen zu erarbeiten. Als gemeinsames Arbeits- und Kommunikationsinstrument benutzen sie den gleichen Fragenkatalog (= "Kursleitbild", KLB) betreffend Kursziel, Teilnehmer, Lernziele, methodische und organisatorische Fragen etc. Dieses Vorgehen ist neu, denn "bisher konzipierte jede Klubschule die Kurse für sich selbst; die Lehr-

---

1) Etude Préalable du développement des Ecoles-Clubs (Partie intégrante du procès verbal de la conférence des Directeurs à Chaumont 1970)
2) Rechenschaftsbericht MGB 1970, S. 68
3) Rechenschaftsbericht MGB 1971, S. 78
4) "Information", 1971, Nr. 14, S. 1
5) "Information", 1972, Nr. 15, S. 4

mittel wurden von Einzelpersonen hergestellt oder auf dem Markt eingekauft". Aufgrund der ersten Erfahrungen mit diesen Arbeitsgruppen

"... sollten in einer nächsten Phase auch einige klubschulfremde Mitarbeiter mitmachen, um dadurch die Gefahr des Konservativismus und der Isolation zu eliminieren."

Noch in der gleichen Nummer der Zeitschrift wird festgehalten, dass das Arbeitsinstrument "KLB" seinen Test bestand und sich sämtliche Teilnehmer dank dieser Terminologie verständigen konnten. "Auch diametral entgegengesetzte Meinungen fanden am runden Tisch Kompromisslösungen."[1)]

Mit dem Titel "Kursleitbilder (KLB) als Mittel zur Qualitätsverbesserung" erscheint in der "Information" 1973 eine Darstellung der bisherigen Tätigkeiten in diesem Bereich. Die ersten gemeinsamen Kurskonzepte, die zum Teil zu neuen Lehrmitteln führen, bewirken folgende "Nebenprodukte":

"- Begeisterung und Partizipation der Kursleiter in den Arbeitsgruppen.
- Massgebliche Beeinflussung der Lehrmittel durch ihre nachherigen Benützer, die Kursleiter.
- Dank gemeinsamem Arbeitsinstrument Versachlichung des Dialogs."

Es wird jedoch auch auf Mängel verwiesen, "welche im laufenden Jahr behoben werden" sollen:

So ist zum Beispiel das KLB als Arbeitsinstrument in einigen Teilen zu verfeinern, indem die Adressaten klarer umschrieben und die methodisch-didaktischen Hinweise detaillierter festgehalten werden. Für die Lehrmittel muss eine längere Entwicklungs-, Test- und Produktionszeit einkalkuliert werden.

Trotz dieser Schwierigkeiten wird der eingeschlagene Weg zum angestrebten Ziel, einem qualitativ hochstehenden, national gemeinsamen Klubschul-Mindestangebot, als richtig betrachtet. Es wird jedoch dabei klar festgehalten: "Das Kursleitbild ist als Produkt nie fertig".[2)]

---

1) "Information", 1972, Nr. 17, S. 6
2) "Information", 1973, Nr. 20, S. 2 f.

Der 1970 gefasste Beschluss, den Sektor Weiterbildung auszubauen, schlägt sich in den Jahresberichten 1972 und 1973 nieder. 1972 heisst es:

"Die Klubschulen haben im weiten Feld der Erwachsenenbildung zwei Hauptaufgaben zu lösen: Freizeithilfe leisten und Möglichkeiten zur individuellen Weiterbildung anbieten."

Dem wird beigefügt, dass die Klubschulen jedes Jahr einen immer grösser werdenden Beitrag zur individuellen Weiterbildung liefern.[1)]

1973 wird die reale Verbesserung des Kursangebots betont:

"Von der Koordinationsstelle der Klubschulen geleitete gesamtschweizerische Arbeitsgruppen überarbeiteten gründlich alle Kurse. Es wurden Kurskonzepte (Kursleitbilder) mit klar formulierten Kurs- und Lernzielen festgelegt."[2)]

"Qualitätssteigerung im Kursangebot" sowie "räumliche Expansion und personeller Ausbau" sind die Schwerpunkte des im Herbst 1972 beschlossenen Leitbilds für den Ausbau der Klubschulen bis 1980, das die Basis der Tätigkeiten von 1973 bildet.[3)]

Weiterbildung von Lehrern und andern Mitarbeitern

1967 wird parallel zum vermehrten Einsatz audio-visueller Mittel im Sprachunterricht der Weiterbildung der Lehrer besondere Aufmerksamkeit geschenkt.[4)]

1969 wird die Notwendigkeit einer intensivierten Lehrerweiterbildung im Sprachsektor mit der 1968 neu eingeführten Sprachlehrmethode "Eurovox" begründet.[5)] 1970 widmet sich die pädagogische Abteilung der Koordinationsstelle besonders der Aus- und Weiterbildung der

---

1) Rechenschaftsbericht MGB 1972, S. 67
2) Rechenschaftsbericht MGB 1973, S. 55
3) "Information", 1974, Nr. 21, S. 8. (Titel des Dokuments vom August 1972: "Klubschulen - auch in Zukunft die wichtigste kulturelle Aktion der Migros")
4) Rechenschaftsbericht MGB 1967, S. 66
5) Rechenschaftsbericht MGB 1969, S. 68

Sprachlehrer. Für die Arbeit der regionalen pädagogischen Mitarbeiter finden fünf von der Koordinationsstelle organisierte Arbeitstagungen statt.[1)]

1971 erhalten an Tagungen und Seminarien die Kursleiter notwendige Anweisungen, um aus dem Material der neuen Lehrgänge Buchhaltung, Rechnungswesen, EDV und Ballett und Kosmetik "das Beste herauszuholen".[2)]

Die Koordinationsstelle veranstaltet neben diesen Weiterbildungsveranstaltungen auch Weiterbildungskurse für das Klubschulpersonal (zum Beispiel Schaltersekretärinnen).[3)]

1972 sind Veranstaltungen der Lehrerweiterbildung näher umschrieben:

"Kosmetiklehrerinnen: Tagung mit Diskussion über Kursgestaltung, Programmaufbau, Hilfsmittel, Lehrmittel etc.

Buchhaltungslehrer, Ballettlehrerinnen: Einführung der neuen Lehrmittel

Sprachlehrer: Einsatz des 'fliegenden Mitarbeiters' der Koordinationsstelle an den Lehrerkonferenzen in den regionalen Genossenschaften und für Einzelberatungen."[4)]

Im Bereich der Personalschulung findet eine Tagung für Mitarbeiter statt, die für die Werbung verantwortlich sind. Eine Instruktionstagung für technische Mitarbeiter und Centerleiter gilt dem Einsatz und Unterhalt des zunehmenden Apparateparks.

1973 bekommt die Aus- und Weiterbildung der Kursleiter zentrale Bedeutung:

"Wird die systematische (das heisst planmässige und regelmässige) Aus- und Weiterbildung in den nächsten Jahren nicht Realität, so bleiben alle Bemühungen zur Qualitätsverbesserung (KLB, neue Lehrmittel, höhere Lohnsätze etc.) ohne Wirkung."[5)]

---

1) Rechenschaftsbericht MGB 1970, S. 68
2) Rechenschaftsbericht MGB 1971, S. 78
3) Rechenschaftsbericht MGB 1972, S. 67 f.
4) "Information", 1972, Nr. 15, S. 3
5) "Information", 1973, Nr. 20, S. 6

Herstellung von Lehrmitteln

Mit der Entwicklung neuer Kurskonzeptionen entstehen durch KOST und Kursleiter neue Lehrmittel, denn

"... das Lehrmittelangebot für Erwachsene ist immer noch unzureichend. So sah sich die Lehrmittelstelle gezwungen, selbst neue erwachsenengerechte Lehrmittel zu schaffen."[1]

1971 befasst sich die KOST intensiv mit der Ergänzung und Ueberarbeitung der Sprachmethode EUROVOX und stellt für die von den Schulleitern genehmigte Neukonzeption der Buchhaltungskurse neue Lehrmittel her. Das Thema "Einführung in die EDV" wird in die Lehrmittelproduktion übernommen und Vorarbeiten zu weiteren Lehrmitteln werden vorangetrieben.[2]

Im Herbst 1973 kann die Koordinationsstelle "eine beachtliche Reihe neuer erwachsenengerechter und auf die spezifischen Bedürfnisse der einzelnen Klubschulen abgestimmte Lehrmittel herausgeben". Dieses, auf der Basis der Kursleitbilder entwickelte Material wird, "trotz der notwendigen Kompromisse", die die Wünsche sämtlicher Klubschulen mitberücksichtigten, als qualitativ hochstehend bezeichnet.[3]

Werbung und Beratung

Die Werbemittel werden auf nationaler Ebene gemeinsam hergestellt und die Werbung gesamtschweizerisch von der Koordinationsstelle organisiert. In Inhalt und Disposition sind die regionalen Klubschulen autonom.[4]

---

1) Rech.bericht MGB 1971, S. 67, Rech.bericht MGB 1972, S. 55
2) "Information", 1972, Nr. 15, S. 3
3) "Information", 1973, Nr. 20, S. 2
4) Brief v. KOST, 11.5.1973

Im Geschäftsbericht 1971 wird als wichtige Aufgabe aller Bildungsinstitutionen die dauernde Werbung für Weiterbildung betrachtet. Um eine neue Werbekonzeption zu finden, schreiben die Klubschulen 1971 einen Plakatwettbewerb für Schweizer Grafiker aus.[1] Die Bildwürfel auf den Plakaten der "erfolgreichen Werbekampagne" 1973 veranschaulichten die Bausteine der "éducation permanente".[2]

Der Leiter der Koordinationsstelle fordert im gleichen Jahr, die Werbung durch umfassende sachliche Information in allen Meinungsträgern zu ergänzen.

"Die Migros-Klubschule ist bisher die einzige Eb-Institution, die solche umfassenden Werbe- und Informationskampagnen durchführt (inkl. TV-Spot)."

Da nur wenige Interessenten eine klare Vorstellung von ihren Wünschen und Bedürfnissen haben, wenn sie sich bei einer Eb-Institution melden, ist es notwendig, das Angebot klar und detailliert zu beschreiben und die effektiven Bedürfnisse und Möglichkeiten der Interessenten zu ermitteln. Sobald die Kurse der Klubschulen u.a. mit Hilfe der Kursleitbilder genügend transparent sind, werden folgende Massnahmen möglich:

- Klare Prospekte über jedes Kursangebot für Auskunftspersonen und Interessenten
- Rotation der Auskunftspersonen in verschiedenen Kursen für praxisnähere Information
- Vorbereitung fakultativer Eignungs- und Einstufungstests
- Bereitstellung abrufbarer Mustersequenzen aus Kursen über AV-Kassetten
- Bereitstellung voll- und nebenamtlicher Studienberater.[3]

---

1) Rech.bericht MGB 1971, S. 78
2) Rech.bericht MGB 1973, S. 55
3) "Information", 1973, Nr. 19, S. 3 f.

Forschung und Statistik

Eine der Aufgaben der Klubschulen ist 1966 die Beteiligung an Forschungsarbeiten der Europäischen Sprach- und Bildungszentren "für die beste Erwachsenenschulungsmethode im Sprachunterricht". Das Ergebnis wird allerdings erst in einigen Jahren erwartet.[1)]

1969 führt die Koordinationsstelle bei allen Klubschulen eine Motivforschung durch. "Der Trend geht eindeutig in die Richtung der Kurse, die ein klares Lernziel anstreben."[2)]

2.1.2. Allgemeine Zielsetzung

In einem Ueberblick über die Klubschulen in der Zeitschrift der SVEB steht 1969 folgende umfassende Zielsetzung:

"Die Klubschulkurse bezwecken grundsätzlich die Pflege des Gedankenaustausches und des menschlichen Kontaktes in der Gruppenarbeit und sind auf folgende Ziele ausgerichtet:

- Erweiterung der Allgemeinbildung
- Förderung des künstlerischen und handwerklichen Schaffens
- Pflege der geistigen und körperlichen Gesundheit
- Berufliche Weiterbildung
- Vorbereitung der Frau auf ihre Aufgaben in der Familie
- Spiele und gesellschaftliche Unterhaltung."

Diese allgemeine Zielsetzung wird nach Ansicht des Autors bis zu einem gewissen Grade in allen Kursen erfüllt, da sich in jedem Fach neben geistiger Tätigkeit und schöpferischem Tun auch Unterhaltung und Geselligkeit finden.[3)]

Weitere Aspekte einer allgemeineren Zielsetzung bringt 1965 der Rechenschaftsbericht. So sollen die "Klubs der Jungen" "durch eigenes Miterleben, eigenen Einsatz" zur Begeisterung wecken, "auch für den Dienst am Nächsten". In den "Klubs der Aelteren" werden alternde

---

1) Rechenschaftsbericht MGB 1966, S. 63
2) Rechenschaftsbericht MGB 1969, S. 68
3) "Education Permanente", 1969, Nr. 3, S. 10

Menschen vor "innerlicher Vereinsamung" bewahrt und mit andern Menschen in Verbindung gebracht. "Sie sollen einander helfen, froh und glücklich alt zu werden."[1)]

An der Schulleitertagung von 1970, die neben dem Sektor "Freizeit" den Sektor "Weiterbildung" mehr in den Vordergrund stellt, wird betont, dass trotz aller Entwicklung der Klubschulen ihr Charakter erhalten bleiben soll:

"Die Ideen der menschlichen Begegnung, der 'Tunschule', der aktiven kleinen Gruppe und der freien Klubatmosphäre sind bleibende Grundsätze und Garantien für den weiteren Erfolg."[2)]

Die begonnenen Zieldiskussionen von 1970 werden 1971 an den Schulleitertagungen in Zuoz und Interlaken weitergeführt.[3)]

Der Prospekt "Information" beinhaltet 1973, 1974 und 1975 folgende Umschreibung von "Ziel und Aufgabe":

"Aufgabe und Zielsetzung der Klubschule Migros ist es, im Rahmen des Konzeptes der 'éducation permanente' Lebenshilfen im weitesten Sinn zu leisten, das heisst: dem Menschen sollen Möglichkeiten und Hilfen geboten werden, in der Gemeinschaft einer Gruppe, durch eigenes aktives Tun, seine geistigen und körperlichen Fähigkeiten zu entdecken und zu entwickeln. Er soll befähigt werden, als schöpferische, kritisch urteilende und verantwortungsfreudige Persönlichkeit sein Leben und das seiner Umwelt besser, glücklicher und schöner zu gestalten und Aufgaben seiner Zeit mit zu lösen und mit zu entscheiden."

Nach 1970 und 1971 dauern die Zieldiskussionen an. In der ersten Jahreshälfte 1974 ergeben die Gespräche der Klubschulleiter und ihrer engsten Mitarbeiter zwei wesentliche Erkenntnisse:

Einmal wird die formulierte Zielsetzung der Klubschulen im Lichte der gesellschaftlichen Bedürfnisse und Wandlungen als richtig befunden. Die Klubschulen, wird jedoch festgestellt, verwirklichen bis heute die Zielsetzung der Bildung "... des schöpferischen, aktiv tätigen, kritisch urteilenden, verantwortungsfreudigen, entschei-

---

1) Rechenschaftsbericht MGB 1966, S. 72 f.
2) Rechenschaftsbericht MGB 1970, S. 68
3) "Information", 1971, Nr. 14, S. 1

dungsfähigen, partizipativen und kooperativen Menschen" nur teilweise. Die Veranstaltungen und Kurse vermitteln hauptsächlich neues Wissen und Können, "leisten aber wenig in Bezug auf Entwicklung oder Aenderung des menschlichen Verhaltens".

Bei der Frage nach Aenderungsmöglichkeiten kommen die Beteiligten zur Ueberzeugung,

"dass Partizipation der zentrale Begriff ist, um den sich unsere Bildungsarbeit drehen sollte. Fähigkeit zur Partizipation - zum Teilnehmen und Teilhaben - gründet einerseits auf Selbstsicherheit und Selbstbewusstsein, andererseits auf Interesse für andere und Achtung der Selbständigkeit der andern. Sie setzt schöpferische Kraft, kritische Urteilsfähigkeit, Wille zur Tat, Entscheidungsfähigkeit, Verantwortungsfreude voraus und muss durch Kommunikationsbereitschaft und -fähigkeit ergänzt sein."

Nach der Schulleiterkonferenz von Langendorf, 1974, setzt die Klubschule Zürich das Stichwort "Partizipation" in den Mittelpunkt des Erfahrungsaustausches und der Lehrerweiterbildung im Schuljahr 1974/75.

Das Informationsblatt für die Lehrer und Mitarbeiter der Klubschule Migros Zürich widmet 1974 eine Nummer dem Thema "Partizipation in der Klubschule".

Darin wird der Versuch unternommen, die bisherige und immer noch gültige Zielsetzung der Klubschulen in ihre Einzelteile zu zerlegen.[1)]

Als grosses Richtziel wird dabei herausgelesen:

"Der Mensch soll befähigt werden, sein Leben und das seiner Umwelt besser, glücklicher und schöner zu gestalten und Aufgaben seiner Zeit mitzulösen und mitzuentscheiden.

Die Zielsetzung geht dabei von der Ueberzeugung aus, dass es dazu Persönlichkeit braucht und zwar die ...

... schöpferische, kritisch urteilende und verantwortungsfreudige Persönlichkeit.

---

1) "Kontakt", 1974, Nr. 17, S. 10 f.

Die Klubschule möchte, im Rahmen des Konzeptes der 'éducation permanente', dazu beitragen. Sie will dem Menschen Möglichkeit und Hilfe bieten, ...

... seine geistigen und körperlichen Fähigkeiten zu entdecken und zu entwickeln.

Entdecken und entwickeln von Fähigkeiten aber bedeutet Lernen, Gestalten, Ueben. Und die Zielsetzung umschreibt auch, wie dies geschehen sollte, nämlich...

... in der Gemeinschaft einer Gruppe, durch eigenes aktives Tun."

Aus diesen Ueberlegungen wird der Schluss gezogen, dass die Klubschulen über die fachlichen Lernziele jedes Kurses hinaus folgendes übergeordnete Ziel ständig im Auge behalten müssen:

"Die Teilnehmer sollen durch Entdecken und Entwickeln ihrer Fähigkeiten Fortschritte auf dem Weg zur schöpferischen, kritisch urteilenden und verantwortungsfreudigen Persönlichkeit machen können."

Nun wird die Frage nach den Verhaltensweisen gestellt, die gefördert werden müssen, um diesem Persönlichkeitsbild näher zu kommen.

Für das Entdecken und Entwickeln der eigenen Anlagen werden u.a. folgende Fähigkeiten als wichtig erachtet:

"- Bereitschaft, sich selber kritisch zu betrachten und zu erfahren
- Mut zur Eigenständigkeit
- Wille zur Tat
- Fähigkeit, sich zu begeistern und zu engagieren, aber auch nach Rückschlägen sich wieder aufzufangen
- Geduld und Ausdauer."

Ausserdem sind folgende Verhaltensweisen jederzeit und überall zu fördern:

"schöpferisch tätig sein:

- Nichts als endgültig und gegeben hinnehmen
- betrachten, staunen, beobachten, erkennen
- fragen und in Frage stellen
- Neues suchen und versuchen
- Einstellungen oder Dinge verändern
- Mut zum Risiko haben

kritisch urteilen:

- Informationen und Erfahrungen ordnen und werten
- beobachten und analysieren
- eine eigene Meinung bilden und mutig vertreten
- eigene Ideen und Urteile mit denen anderer konfrontieren ohne Angst vor Kritik
- aber auch: die eigene Meinung im Lichte überzeugender Argumente ändern ."

Als gemeinsamer Grund, auf dem sowohl diese Verhaltensweisen wie die Wege dazu erfolgreich gefördert werden können, wird "Partizipation", übersetzt mit "Teilnahme" und "Teilhabe" verstanden, ein menschliches Verhalten, das sich am Du, am andern orientiert.[1)]

Die zitierte Nummer des "Kontakt" provoziert an der Lehrertagung in Regensdorf am 23.11.1974

"eine rege und kritische Auseinandersetzung über die allgemeine Zielsetzung der Klubschule und die Leitidee Partizipation. Die Zielsetzung wurde mit Vorbehalten bejaht. Wir sollten die Ziele nicht zu hoch stecken; es liege nicht in unseren Möglichkeiten, den 'idealen Menschen' zu schaffen. Die Leitidee Partizipation blieb unbestritten. Die einen meinten, dass wir Partizipation in der Klubschule schon lange verwirklichen; viele aber schienen noch nicht zu sehen, wie diese Leitgedanken in die Praxis des Unterrichts umgesetzt werden können ."[2)]

2.1.2.1. Themen, Inhalte

1964 betragen die Kurse für "Beglückendes Tun" (zum Beispiel Malen, Zeichnen, Schach, Ballett, Autofahren) zwei Drittel der Unterrichtsstunden.[3)]

Die Zahl der erteilten Fächer erfährt 1968 "eine weitere Ausdehnung". Aufgrund der Einführung der neuen Unterrichtsmethode "Eurovox" ist der Anteil des Sprachunterrichts an der Gesamtstundenzahl erstmals

1) "Kontakt", 1974, Nr. 17, S. 10 ff.
2) "Kontakt", 1975, Nr. 18, S. 3
3) Rechenschaftsbericht MGB 1964, S. 74

wieder im Steigen begriffen.[1] 1969 umfasst das Programm aller Schulen nach der neuen Einteilung 178 Fächer. Der von den Zürcher Klubschulen 1968/69 erstmals durchgeführte Miniski-Kurs wird zur erfolgreichen gesamtschweizerischen Aktion.[2]

1969 sieht die Fächerverteilung folgendermassen aus:

"Sprachen	30 Prozent
Kunst, Kunstgewerbe, Handwerk, Hauswirtschaft	24 Prozent
Technik, Wissenschaft, Handel	5 Prozent
Lebenshilfe, Autofahren	25 Prozent
Musik, Tanz, Spiel, Sport	13 Prozent
	97 Prozent
Ferienreisen, Vorträge, Klubs der Aelteren etc.	3 Prozent"[3]

1970 gibt es als "erste Bausteine im Sektor Weiterbildung" intensive Sprach- und Maschinenschreibkurse im Labor, EDV-Einführungskurse, Lehrgänge für "Umschulung auf Büro" etc.[4]

Im Sommer 1970 führen die Klubschulen in Verbindung mit dem Verband der Schweizerischen Bergsteigerschulen erstmals gemeinsame Bergsteigerkurse durch.[5]

Bei der Profilierung des Bereichs "Weiterbildung", an der Schulleitertagung 1970, wird zusammenfassend festgestellt, dass die Klubschulen schon in zahlreichen Bereichen dieses Sektors aktiv sind und es nur darum geht, sie allmählich auszuweiten. Folgende Bereiche werden genannt:

- Sicherheit in der Muttersprache
- Fremdsprachen
- Intellektuelle Grundfächer, zum Beispiel "Denkschule", "Rapid Reading"
- Manuelle Geschicklichkeit (Stenographie etc.)

---

1) Rechenschaftsbericht MGB 1968, S. 75
2) Rechenschaftsbericht MGB 1969, S. 67 f.
3) "Education permanente", 1969, Nr. 3, S. 10
4) Rechenschaftsbericht MGB 1970, S. 68
5) Rechenschaftsbericht MGB 1970, S. 2

- Allgemeine Wissenschaften (Geographie, Geschichte, Soziologie)
- Einführung in Spezialbereiche (Statistik, Versicherungswesen)
- Berufliche Ausbildung
  (In Regionen, wo solche Bedürfnisse vorhanden sind, können die Klubschulen in Form von Tageskursen Ausbildungsmöglichkeiten über eine gewisse Dauer anbieten, zum Beispiel Sekretariatskurse)
- Methodik und Didaktik der Erwachsenenbildung
  (Da es in der Schweiz praktisch keine solche Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten gibt, haben die Klubschulen besonderes Interesse, für ihre eigenen Lehrer solche Kurse zu organisieren. Vielleicht wird es gleichzeitig auch möglich sein, auf die Bedürfnisse anderer Kreise, zum Beispiel von Ausbildnern in Handel und Industrie, einzugehen).
- Allgemeine praktische Kurse
  (Solche Kurse kommen schon in den meisten Klubschul-Programmen vor, gehören jedoch mehr in den Sektor "Weiterbildung" als in den Sektor "Freizeit".
  Es sind zum Beispiel
  - Autogenes Training
  - Angewandte Psychologie
  - Elternschule
  - Für ein glückliches drittes Alter etc.[1)]

1972 findet der neue Kurs "Rationelles Lesen" besondere Beachtung.[2)]
1973 wird aufgrund der Arbeit am Kursleitbild Stenographie die Idee entwickelt, einen "Schnellschreibkurs" zu konzipieren, eine auf die persönliche Denk- und Vorstellungskraft des Teilnehmers zugeschnittene Kurzschrift.[3)]

Der Prospekt "Information 1975" schreibt zur Rubrik Programme:

"Die Programme der regionalen Schulen sind den Bedürfnissen der Bevölkerung angepasst. In jedem Fall umfassen sie ein weites Spektrum von der Erweiterung der Allgemeinbildung, der Förderung des künstlerischen und handwerklichen Schaffens, der Pflege der geistigen und körperlichen Gesundheit, der beruflichen Weiterbildung bis zu Spielen und gesellschaftlicher Unterhaltung. Gesamtschweizerisch wird Unterricht in 172 Fächern erteilt."[4)]

---

1) Etude Préalable du Développement des Ecoles-Clubs, Chaumont 1970
2) Rechenschaftsbericht MGB 1972, S. 67
3) "Information", 1973, Nr. 19, S. 25
4) Dieser Rückgang der Fächerzahl geht auf eine Neudefinition des Fächerkatalogs auf den 1.1.1969 zurück. Der Fächerkatalog entwickelt sich ab 1963 wie folgt: 1963: 260, 1964: 280, 1965: 290, 1966: 296, 1967: 317, 1968: 325, 1969: 178, 1970: 192, 1971: ca. 172 (diesmal ohne Klub der Aelteren), 1972: ca. 179, 1973: ca. 168, 1974: 172. (Angaben bis 1970 aus Rechenschaftsberichten MGB, dann: "Information", Nr. 15 und 21).

Als Beispiel folgt ein knapper Ueberblick über das Programm von 1975 der Klubschule Zürich. Sie ist 31 Jahre alt und besteht aus zwei Klubzentren in der Stadt Zürich.

Sprachen (Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch, Neugriechisch, Russisch, Deutsch für Fremdsprachige). Dabei werden Lernziele, Lernstufen und Lehrmaterial umschrieben.

Praktisches Wissen (19 Kurse, darunter zum Beispiel "Die Gründung eines Kleinbetriebes", "Grundstück und Haus")

Hilfen im täglichen Leben (Rationelles Lesen, rationelle Arbeitstechniken, Redekurse, Autogenes Training für Gesunde, Psychologie der zwischenmenschlichen Beziehungen, Soziologie der Gruppe, Nothelferkurs).

Autofahrschule (Grundschulung mit Drivotrainer-Autosimulatoren, Fahrunterricht auf der Strasse, Ergänzungstheorie, Autotechnik)

Kunst und Kunstgewerbe (18 Kurse, zum Beispiel Handweben, Bauernmalerei)

Handwerkliche Kurse (15 Kurse, zum Beispiel Flachmalerei, Mauern)

Nähkurse

Foto-Film-Ton (vier Kurse, zum Beispiel Fotolabor)

Musik, Spiel und Tanz (fünf Kurse, zum Beispiel Klubs der Aelteren, Fröhliche Köche, Haarpflege und Frisur, Schönheitspflege)

Körperschulung und Sport (16 Kurse, zum Beispiel Jiu-Jitsu, Ballett)

Dazu kommen zahlreiche Formusveranstaltungen und Ausstellungen.

2.1.3. Legitimation

Bedürfnis nach Eb

Die Klubschule rechtfertigt 1965 ihre Tätigkeit mit der Feststellung, dass Eb "zu einem anerkannten Bedürfnis unserer Zeit geworden ist".[1] 1966 entspricht die Klubschule "einem wachsenden Bedürfnis und bereitet Freude".[2]

---

1) Rechenschaftsbericht MGB 1965, S. 70
2) Rechenschaftsbericht MGB 1966, S. 63

Dass "die anhaltende Hochkonjunktur" den Willen zur Weiterbildung "nicht beeinträchtigt", wird 1967 "als gutes Zeichen einer sinnvollen Freizeitgestaltung gewertet". Das Bedürfnis nach Eb nimmt bei den Kursabsolventen zu, denn immer mehr Erwachsene erkennen, welche Freude und Befriedigung "Beglückendes Tun verschafft, welch persönlichkeitsbildende Werte damit verbunden sind".[1] Mit zunehmenden Bedürfnissen nach Eb wächst deren Bedeutung. So hält der Jahresbericht 1970 fest:

"Im Zusammenhang mit der breiten Diskussion über Bildungsreform und 'Education permanente' gewinnt die Erwachsenenbildung im ganzen Land an Bedeutung."[2]

Ein Prospekt von 1973 vermerkt einen allgemeinen Konsens bezüglich des Bedürfnisses nach Eb:

"Die Notwendigkeit lebenslanger Weiterbildung ist heute unbestritten, das Bedürfnis dazu so gross und so vielfältig wie das Leben selbst."

In der Diskussionsunterlage zur Schulleiterkonferenz von 1970 wird die Notwendigkeit, neben dem Sektor "Freizeit" die "Weiterbildung" auszubauen, mit den Ergebnissen einer Motivationsstudie begründet, laut der schon heute zahlreiche eingeschriebene Klubschüler eine solche Unterrichtsform suchen.[3]

Dienst an der Oeffentlichkeit

Die Klubschule legitimiert sich auch durch ihren Dienst an der Oeffentlichkeit, in der "eine wachsende Zahl von Massenvergnügungsanlässen immer mehr Leute von einer aktiven, selbstverantwortlichen Gestaltung der Freizeit" abhalten.

---

1) Rechenschaftsbericht MGB 1967, S. 66
2) Rechenschaftsbericht MGB 1970, S. 68
3) Etude préalable du développement des Ecoles-Clubs, 1970

"Die Klubschulen erfüllen deshalb in steigendem Masse eine wichtige Funktion im öffentlichen Leben: Sie spornen zu eigenem Schaffen an, bieten Ausbildung in sympathischer Atmosphäre, Ausgleich und Erholung von der Tagesarbeit und vermitteln so bleibende Werte."[1)]

Im Jahresbericht 1968 versteht sich die Klubschule als eine Institution, die im Sinne der "éducation permanente" bestrebt ist, Möglichkeiten anzubieten, auf den in den obligatorischen Schuljahren erworbenen Kenntnissen ständig weiterzubauen. Education permanente "hilft die Anforderungen erfüllen, die das heutige Leben stellt". Die Klubschulen nehmen sich daher "auf privater Basis einer Aufgabe an, die im Interesse des Volksganzen liegt".[2)] Ein Jahr später stützen die Klubschulen diese Ansicht mit der Ansprache von Bundespräsident Tschudi anlässlich ihres fünfundzwanzigjährigen Bestehens:

"... Die reich ausgestatteten Freizeitzentren in den grossen Städten unseres Landes bieten nicht nur Tausenden von Erwachsenen die Möglichkeit, sich der Befriedigung ihrer kulturellen, bildungsmässigen und beruflichen Bedürfnissen zu widmen, sie stellen auch einen wirksamen Beitrag dar zu dem, was man in unserem westlichen Nachbarland unter dem Begriff der 'Demokratisierung der Kultur' anstrebt."[3)]

1972 verbindet die Klubschule ihre Bedeutung für die Allgemeinheit mit der Selbstbeurteilung ihres Erfolges:

"Seit ihrer Gründung spielen die Klubschulen eine wichtige gesellschaftspolitische Rolle. Es gelingt ihnen, die Menschen zu kreativer Tätigkeit zu führen, Klubgemeinschaften zu bilden, der Vereinsamung des einzelnen entgegenzuwirken, brachliegende Talente zu fördern, einen Ausgleich zum Alltags- und Arbeitsstress zu bieten und Menschen jeden Alters, jeder Berufsschicht und aller sozialer Stufen zusammenzuführen."[4)]

---

1) Rechenschaftsbericht MGB 1966, S. 63
2) Rechenschaftsbericht MGB 1968, S. 75
3) Rechenschaftsbericht MGB 1969, S. 67 (Zitat aus Ansprache)
4) Rechenschaftsbericht MGB 1972, S. 67

Erfolg

Der Hinweis auf erfolgreiche Tätigkeit ist ein wichtiger Teil der Legitimation der Klubschule. 1964 begründet sie ihren Erfolg mit der Lehrmethode:

"Der Erfolg der Klubschule, die sich zur grössten Erwachsenenbildungsorganisation der Schweiz entwickelt hat, stützt sich auf ihre besondere Lehrmethode: Schaffung aktiver Arbeitsgruppen unter Anleitung des Lehrers, der seine Schüler zum Mitdenken und Mittun anspornt."[1)]

Zu diesem Erfolg gehört, dass die Klubschule Freude bereitet. Dies "birgt in sich aber auch die Verpflichtung, das Niveau des Unterrichts nicht nur zu halten, sondern dauernd zu verbessern".[2)]

1967 geschieht eine Beurteilung der "Klubs der Aelteren" und der "Klubs der Jungen". Während die Veranstaltungen für Aeltere mithelfen, "... die Betagten und Einsamen aus ihrer Isolierung in den Kreis Gleichgesinnter zu führen", bieten die Klubs der Jungen "... den Heranwachsenden viel nützliche Anregung, Belehrung und Unterhaltung".[3)]

"Den grossen Erfolg" führt 1969 die Klubschule in einem allgemeinen Ueberblick über ihre Tätigkeit auf folgende Momente zurück:

"- Aktive Gruppen statt Klassen im herkömmlichen Sinn - der Lehrer ist nicht Dozent, sondern Animator
- Häuser, die als Stätten zur Förderung der menschlichen Begabung gebaut wurden ("freie Klub-Atmosphäre")
- Modernste Lehrmittel und Lehrmethoden
- ein umfassendes Programm.

Die Kursprogramme richten sich nach den Wünschen der örtlichen Bevölkerung... "[4)]

Das Eingehen auf vorhandene Bedürfnisse wird auch 1971 unterstrichen:

---

1) Rechenschaftsbericht MGB 1972, S. 67
2) Rechenschaftsbericht MGB 1966, S. 63
3) Rechenschaftsbericht MGB 1963, S. 66
4) "Education Permanente", 1969, S. 9

"Der Erfolg der Klubschulen (über 250'000 Teilnehmer im Jahre 1971) beweist, dass die grösste Institution für Erwachsenenbildung in der Schweiz den wachsenden Bildungs- und Freizeitbedürfnissen der Bevölkerung entspricht und zu neuen Anstrengungen aufgerufen ist."[1)]

1974 erscheinen in einem internen Artikel die hohen Teilnehmerzahlen erneut als Erfolgszeichen. Hier wird die Migros nicht nur als die wichtigste Verteilerorganisation von materiellen Gütern in der Schweiz gesehen, "... sondern auch von immateriellen Gütern - mit ihren fünf Millionen Teilnehmerstunden (260'000 Teilnehmer pro Jahr)".[2)] Der Verfasser des Artikels meint abschliessend, dass die Klubschule zu Recht stolz sein darf "auf das Ausmass und die Qualität ihrer Produkte". Er legitimiert ihre Aktivität mit der Befolgung eines verbindlichen Leitsatzes der Migros: "Dem Konsumenten dienen durch Qualitätsleistung zu knapp kalkulierten Preisen".[3)]

Der Erfolg der Klubschule beruht nicht allein auf der Befriedigung vordergründiger Bedürfnisse, denn "... die Erfahrung hat uns gezeigt, dass viele auch aus ganz anderen, kaum bewussten Gründen in die Klubschule kommen". Darunter fallen zum Beispiel Flucht aus der Einsamkeit, Ueberwindung von Unsicherheit und Hemmungen, Wunsch nach Kontakt.[4)] Um neben den vordergründigen vermehrt auch versteckte Bedürfnisse zu beachten und ihnen gerecht zu werden, rücken "Partizipation" als "Teilnahme" und "Teilhabe" am Kursgeschehen ins Zentrum. Dieses Konzept könnte den Erfolg der Klubschulen noch erhöhen, denn

"Es ist erwiesen, dass der partizipative Teilnehmer der engagiertere und angesprochenere ist als der nur konsumierende. Damit ist er in den meisten Fällen auch der zufriedenere."

Dabei wird auf Theoretiker und Forscher der Eb verwiesen, die seit langem "Partizipation" fordern.[5)]

---

1) Rechenschaftsbericht MGB 1971, S. 78
2) "Information", 1974, Nr. 21, S. 2
3) ibid. S. 7
4) "Kontakt", 1974, Nr. 17, S. 5
5) ibid. S. 18

2.1.4. Menschenbild

Laut Rechenschaftsbericht 1965 besuchen "moderne, aufgeschlossene Menschen" die Klubschulen. Um solche Menschen anzusprechen, braucht es:

"Freiwilligkeit und grösste Freizügigkeit, Eintritt zu jeder Zeit und bewegliche Studienpläne, kurzfristige Verpflichtung, kleine aktive Gruppen und frohe gesellschaftliche Atmosphäre ..."[1)]

Der Teilnehmer an Klubschulveranstaltungen will sich freuen können. Die Klubschule, die "einem wachsenden Bedürfnis" entspricht, "bereitet Freude ...". Dazu gehört jedoch das eigene Schaffen. Der Mensch darf nicht durch Massenvergnügungsanlässe von einer "aktiven, selbstverantwortlichen Gestaltung der Freizeit" abgehalten werden.[2)]

In einer Umfrage der Klubschule zur Motivation der Kursteilnehmer, 1969, geben 14 Prozent berufliche Gründe an, 11 Prozent bereiten sich auf einen Auslandaufenthalt vor, 15 Prozent haben einen Fernkurs unterbrochen und die restlichen 60 Prozent suchen Kontakt mit andern Menschen.[3)]

In der Studie zuhanden der Klubschulleitertagung von 1970 wird jeder Mensch in einer ständigen Konfrontation mit einer sich wandelnden Gesellschaft gesehen. Er muss daher bereit sein, ständig weiterzulernen, da er sonst zum manipulierbaren und manipulierten Objekt wird, dem in der Evolution der Gesellschaft kein Gewicht zukommt. Dies bedeutet für den Sektor "Freizeit", dass wegen der zunehmenden beruflichen Beanspruchung der Mensch vermehrt lernen muss, seine Freizeit zur sinnvollen Entspannung zu verwenden. Je mehr Motorisierung des Lebens und sitzende Arbeiten zunehmen, desto mehr wird er das Bedürfnis empfinden, dieses Verhalten durch Turnen und Sport auszugleichen. Je schwieriger es wird, für kleine Reparaturarbeiten Handwerker zu gewinnen, desto grösseren Wert wird

1) Rechenschaftsbericht MGB 1965, S. 70
2) Rechenschaftsbericht MGB 1966, S. 63
3) "Education Permanente", 1969, Nr. 3, S. 10

der einzelne auf die "Do it yourself"-Kurse legen. Bei Fernsehen, Kino, Theater und Konzerten soll der Interessierte dazu angeleitet werden, solche Veranstaltungen zu vertiefen. Dabei ist, vielleicht mehr als früher, auch der Bildung von Amateurgruppen (Musiker, Schauspieler etc.) Beachtung zu schenken. Klubschulen, die sich touristischen Bereichen zuwenden, sollen den kritischen Geist des Reisenden wecken oder richtige Erholungsferien ermöglichen, jedoch nicht den touristischen Massenkonsum fördern.

Im Sektor "Weiterbildung" steht der zielbewusste, leistungsbewusste Mensch im Zentrum:

"... puisque chacun se propose d'atteindre le but qu'il s'est assigné et est prêt, pour cela, à étudier intensément et à augmenter le niveau de ses performances en appliquant ce qu'il a appris."[1)]

Weiterbildung wird dringlich, denn obwohl "dem modernen Menschen immer mehr Freizeit zur Verfügung" steht, "... wird von ihm aber auch ein immer umfangreicheres Wissen verlangt".[2)]

In einem Artikel der "Information" schlägt ein leitendes Klubschulmitglied für die Teilnehmergruppen der Klubschulkurse eine niedrige Mitgliederzahl vor, damit

"... jeder die Chance hat, sich aktiv am Kurs zu beteiligen, seine kreativen Fähigkeiten zu entwickeln und die Gelegenheit zu ergreifen, um sich selbst zu bestätigen und Erfahrungen auszutauschen".

Er soll mit der Gruppe zu "einer gemeinsamen Entdeckung" geführt werden.[3)] Der Mensch, der durch die Klubschulen gebildet werden soll, ist schöpferisch, aktiv tätig, kritisch urteilend, verantwortungsfreudig, entscheidungsfähig, partizipativ und kooperativ. Der partizipative Teilnehmer ist "der engagiertere und angesprochenere als der nur konsumptive" und auch in den meisten Fällen der zufriedenere.[4)]

---

1) Etude préalable du développement des Ecoles-Clubs, 1970, S. 3 f.
2) Rechenschaftsbericht MGB 1973, S. 55
3) "Information", 1974, Nr. 21, S. 4
4) "Information", 1974, Nr. 22, S. 16 f.

Im Informationsblatt für Lehrer und Mitarbeiter der Klubschule Zürich wird 1974 dieses Menschenbild näher ausgeführt. Es ist in der bisherigen Zielsetzung der Klubschulen enthalten, die weiterhin volle Gültigkeit besitzt, obwohl sie bis heute nur teilweise verwirklicht wird:

"... Dem Menschen sollen Möglichkeiten und Hilfen geboten werden, in der Gemeinschaft einer Gruppe, durch eigenes aktives Tun, seine geistigen und körperlichen Fähigkeiten zu entdecken und zu entwickeln. Er soll befähigt werden, als schöpferische, kritisch urteilende und verantwortungsfreudige Persönlichkeit sein Leben und das seiner Umwelt besser, glücklicher und schöner zu gestalten und Aufgaben seiner Zeit mitzulösen und mitzuentscheiden."[1)]

2.1.5. Gesellschaftsbild

Einige Textstellen beschreiben die heutige Gesellschaft, einzelne Vorstellungen betreffen die Gesellschaft von morgen. Mit Aktionen zugunsten der Gastarbeiter ist 1964 die Vorstellung verknüpft, ihre "Assimilierung" in unsere Gesellschaft voranzutreiben.[2)] Weitere Hinweise zur Gastarbeiterfrage finden sich nicht.

1966 erscheinen "Schausport, Fernsehen, Motorisierung und eine wachsende Anzahl von Massenvergnügungsanlässen" als nachteilig für die selbstverantwortliche Gestaltung der Freizeit.[3)]

Optimistischer ist der Jahresbericht 1967, denn "... die anhaltende Hochkonjunktur hat den Willen zur Aus- und Weiterbildung weiter Kreise nicht beeinträchtigt".[4)]

Die weitere Zunahme der Teilnehmerzahlen führt 1968 zu Rückschlüssen auf den zunehmenden Bildungswillen der Schweizerbevölkerung.[5)]

---

1) "Kontakt", 1974, Nr. 17, S. 10
2) Rechenschaftsbericht MGB 1964, S. 75
3) Rechenschaftsbericht MGB 1966, S. 63
4) Rechenschaftsbericht MGB 1967, S. 66
5) Rechenschaftsbericht MGB 1968, S. 75

1969 wird das Bild der zukünftigen Gesellschaft entworfen, in der "jeder in der Arbeit Stehende seinen Beruf im Laufe seines Lebens bis zu dreimal wechseln muss ...". Damit verbunden wird die Ueberlegung:

"Wenn wir nicht einfach in allen Berufen Spezialisten wollen, müssen wir uns im Interesse unserer Volkswirtschaft sehr anstrengen, Leute zu haben, die von der Bildung her auf dem Laufenden und in der Lage sind, das Neue, das auf uns zukommt, aufzunehmen oder den Beruf radikal zu wechseln, wenn dies die Wirtschaft verlangt."[1]

Die Vorstudie zur Leitertagung auf dem Chaumont skizziert 1970 die gegenwärtige Gesellschaft mit einem Ausblick auf zukünftige Veränderungen:

Wie alle westlichen Industrienationen ist die Schweiz im Begriff, sich zu entwickeln. Ihre statische und den Traditionen verpflichtete Gesellschaft macht einer technokratischen Gesellschaft im Zeichen der Mobilität und Konsumation Platz, um zu einer zukünftigen, nachindustriellen Freizeitgesellschaft zu werden.[2]

Als zentrales Problem dieser Entwicklung wird die Reform des gesamten Bildungssystems im Sinn der "Education permanente" gesehen.

1973 stellt der Leiter der KOST fest:

"Erwachsenenbildung ist ein Schlagwort geworden wie Umweltschutz, Ueberfremdung, audio-visuell oder Sex. Alle Leute sprechen vom lebenslangen Lernen (éducation permanente)..."[3]

Ein weiterer Aspekt zur Beschreibung der gegenwärtigen Gesellschaft steht 1974 in einer Nummer des "Kontakt".

"Eine Erwachsenenwelt, die Partizipation und Mitbestimmung diskutiert und zum Teil schon praktiziert, erwartet von uns eben dieses partizipative Verhalten."[4]

---

1) "Education Permanente", 1969, Nr. 3, S. 10 f.
2) Etude préalable du développement des Ecoles-Clubs, 1970
3) "Information", 1973, Nr. 19, S. 2
4) "Kontakt", 1974, Nr. 17, S. 19

Diese Feststellung, die sich auf den Arbeits- und Lernstil der Klubschulen bezieht, soll zur Frage überleiten, wie sich die Klubschule im Rahmen der bestehenden Gesellschaft und des bestehenden Bildungswesens versteht.

1966 sieht sie sich als grösste Erwachsenenbildungsorganisation der Schweiz.[1] Die gleiche Feststellung findet sich im Jahresbericht 1969.[2] Im Rahmen der breiten Diskussion um Bildungsreform in der Schweiz glaubt die Klubschule 1970 an die Notwendigkeit der langfristigen Planung. Dazu gehören eine klare Standortbestimmung und eine Verstärkung der Bemühungen um die gesamtschweizerische Koordination wie auch gemeinsame Leitlinien für alle regionalen Klubschulleiter.[3]

1971 versteht sich die Klubschule immer noch als grösste Eb-Organisation, macht aber eine Einschränkung:

"Die Migros-Klubschulen stehen heute zwar nicht mehr allein. Bildungs- und Freizeitinstitutionen schiessen wie Pilze aus dem Boden."

Dank der Subventionen durch regionale Genossenschaften kann sie jedoch Leistungen erbringen, die diejenigen anderer Organisationen weit übertreffen. Um auch "in der Zukunft an der Spitze der Entwicklung" zu bleiben "muss das bisher Bewährte weiterentwickelt und Neues aufgebaut werden".[4]

Der Jahresbericht 1972 macht darauf aufmerksam, dass die Migros mit den Klubschulen der Oeffentlichkeit im Berichtsjahr eine Last von etwa acht Millionen Franken abgenommen hat.

"Die Klubschulen werden auch in Zukunft dieser freiwillig übernommenen Verpflichtung und ihrer führenden Rolle (1972: 268'142 Teilnehmer) auf dem Gebiet der Eb in der Schweiz nachkommen."[5]

---

1) Rechenschaftsbericht MGB 1966, S. 63
2) Rechenschaftsbericht MGB 1969, S. 67
3) Rechenschaftsbericht MGB 1970, S. 68
4) Rechenschaftsbericht MGB 1971, S. 78
5) Rechenschaftsbericht MGB 1972, S. 68

Ein gewisses traditionelles Rollenbild verrät 1969 eine Zusammenstellung der Unterrichtsfächer und Zielsetzungen, wo Nähen, Kochen, Gartenpflege, Säuglingspflege etc. unter die Rubrik "Vorbereitung der Frau auf ihre Aufgaben in der Familie" fällt.[1)]

2.1.6. Methode, Lehr- und Lernmittel, Unterrichtsorganisation

Der Erfolg der Migros-Klubschulen wird 1964 auf ihre besondere Lehrmethode zurückgeführt:

"Schaffung aktiver Arbeitsgruppen unter Anleitung des Lehrers, der seine Schüler zum Mitdenken und Mittun anspornt".[2)]

Im Rahmen dieses allgemeinen methodischen Prinzips bemüht sich die Klubschule, in besonderen Fachbereichen neue Methoden zu entwickeln. 1965 führt sie die Bestrebungen "durch neue Methoden in der Fahrausbildung einen Beitrag zur Bekämpfung des 'Strassentodes' zu leisten", mit der Drivotrainer-AG weiter. Neben Zürich, Bern und St. Gallen werden in Luzern und Genf Uebungszentren errichtet.[3)] Zudem ergänzt sie die Serie der Instruktionsfilme durch zwei weitere Farbtonfilme.

Auch im Sprachunterricht verändert sich die Methode. 1967 hat

"die audiovisuelle Methode im Sprachunterricht vermehrten Eingang gefunden".[4)]

1968 bringt die totale Wendung:

"Einen Markstein in der Geschichte der Klubschulen stellt der im Herbst vollzogene Uebergang auf die moderne audio-visuelle Sprachlehrmethode dar. Alle Klubschulen haben sie übernommen und der Erfolg ist ein ausgezeichneter."[5)]

1969 werden für den Sprachunterricht 2'437'000 Szenenhefte, 27'400 Tonbandkassetten und 82'000 Lernhefte produziert.

---

1) "Education Permanente", 1969, Nr. 3, S. 10
2) Rechenschaftsbericht MGB 1964, S. 75
3) Rechenschaftsbericht MGB 1965, S. 73
4) Rechenschaftsbericht MGB 1967, S. 66
5) Rechenschaftsbericht MGB 1968, S. 75

"Die vor Jahresfrist neu eingeführte Sprachlehrmethode 'Eurovox' erwies sich in allen Schulen als Erfolg. Mit dieser Methode stehen den Kursleitern neben den Szenenheften, Tonbandgeräten, Minikassetten und Lernheften auch Wandbilder und Filmstreifen zur Verfügung."

Im Zusammenhang mit der Anwendung neuer Hilfsmittel wird eine gründliche Ausbildung der Kursleiter nötig.

Zu diesem Zweck wird

"... ein Aktionsprogramm geschaffen, dessen Durchführung jedem Kursleiter ermöglichen soll, sich mit dem audiovisuellen Unterricht vertraut zu machen und sich ständig weiterzubilden.

Neben den Sprachen wurden auch für Maschinenschreiben, Stenographie, Buchhaltung, Ballett und Gymnastik neue Methoden gesucht und gefunden. Die Klubschule Zürich führt zum Beispiel ein eigentliches Maschinenschreib-Labor. Dank dieser modernen Unterrichtsanlage kann jeder Kursteilnehmer sein Arbeitstempo selbst bestimmen."[1)]

1969 ist der Lehrer beziehungsweise Kursleiter "nicht Dozent, sondern Animator".[2)]

Der Begriff "animateur" erscheint auch im Vorbericht zur Schulleitertagung 1970. Dieser Animator soll Interessenten im Bereich des "Do it yourself", die die ersten technischen und manuellen Kenntnisse erworben haben, bei der individuellen Arbeit helfen.[3)]

Auf den Zusammenhang zwischen modernen Methoden und Unterrichtsräumen verweist der Jahresbericht 1970:

"Es ist weiterhin wichtig und notwendig, dass die Klubschulen eigene Centers bauen und unterhalten, deren bauliche Konzeptionen den Erkenntnissen moderner Erwachsenenbildung entsprechen."

Im gleichen Jahr setzen die grossen Klubschulen Video-Recorder-Anlagen für die Lehrerweiterbildung ein. Für die Sprachkurse wird spezielles Testmaterial entwickelt.[4)]

---

1) Rechenschaftsbericht MGB 1969, S. 67
2) "Education Permanente", 1969, S. 9
3) Diskussionspapier Chaumont, 1970, S. 3
4) Rechenschaftsbericht MGB 1970, S. 68

"Da es sehr wenig erwachsenengerechte Lehrbücher gibt, produziert die Koordinationsstelle immer mehr eigene Lehrmittel."[1)]

1973 ist "das Lehrmittelangebot für Erwachsene ... immer noch unzureichend. So sah sich die Lehrmittelstelle gezwungen, selbst neue erwachsenengerechte Lehrmittel zu schaffen" (unter anderem Maschinenschreiben und Buchhaltung in zwei Landessprachen, Deutsch für Deutschschweizer).[2)]

Die Notwendigkeit, selber Unterrichtsmaterial herzustellen, wird auch an anderer Stelle begründet:

"Es lassen sich in den Schulen oder Bibliotheken weder Bücher, noch Filme, noch Tonbänder finden, welche die Klubschule verwenden könnte. Es gibt nicht einmal Lehrer, die in der Methodik der Erwachsenenbildung geschult sind."

Im gleichen Artikel wird verlangt,

"... dass die verbalen Erklärungen kurz und einfach bleiben und in der Form des Dialogs geschehen müssen. Sie werden so viel wie möglich von audiovisuellen Darbietungen (Dias, Filme, Tonbänder) begleitet."

Die Aufgabe des Kursleiters liegt weniger darin, "... zu unterrichten, als zu animieren und die Gruppe zu einer gemeinsamen Entdeckung zu führen".[3)] 1973 werden die pädagogischen Mitarbeiter der regionalen Klubschulen in die "Gruppendynamik" eingeführt.[4)]

1974 werden Wege zur möglichen Förderung partizipativen Verhaltens gesucht. Dabei

"... kamen wir zur Erkenntnis, dass wir Partizipation nicht lehren, sondern nur durch eigenes partizipatives Verhalten bei unsern Partnern provozieren können."[5)]

Im "Kontakt" wird an einigen Beispielen illustriert, wie dies geschehen kann: So könnten zum Beispiel im Rahmen eines Kochkurses die Teilnehmer das Menu des nächsten Kursabends selber bestimmen,

---

1) Rechenschaftsbericht MGB 1971, S. 78
2) Rechenschaftsbericht MGB 1973, S. 55
3) "Information", 1974, Nr. 21, S. 3 f.
4) "Information", 1974, Nr. 21, S. 10
5) "Information", 1974, Nr. 22, S. 17

durch Aufgabenteilung den Einkauf besorgen, das Menu selbständig zubereiten und den Kursleiter als Berater neben sich, statt als Chef über sich haben.

Am Beispiel des Kurses "Grundstück und Haus" werden Wege zum partizipativen Lernen in Fragen gekleidet:

"Hier, wie in den meisten Weiterbildungskursen, müssen Basisinformationen, neues Wissen vermittelt werden. Muss das immer der Kursleiter tun? Könnten die Teilnehmer angeleitet werden, einzeln oder in Gruppen diese Informationen zu sammeln und zu ordnen? Geht der Kursleiter auf Erwartungen, Erfahrungen, Vorkenntnisse, Anliegen und Aeusserungen der Teilnehmer ein und lässt er sie den Kursverlauf mitbestimmen? Achtet er darauf, dass die Teilnehmer neues Wissen in die Praxis ihres Alltags, ihres Falles transferieren können, kreativ, kritisch und selbständig entscheidend?"[1)]

Im neusten Prospekt der Klubschule "Information 1975" steht unter "aktive Gruppe":

"Die Erfahrung lehrt, dass aktive Teilnahme in einer Lern- oder Arbeitsgruppe den Erwachsenen am besten entspricht. Die "Klassen" der Klubschulen umfassen deshalb in der Regel nur zehn bis 15 Teilnehmer. In der Klubatmosphäre der kleinen Gruppe entsteht jene aktive und anregende Arbeitsgemeinschaft, die dem einzelnen zur Erreichung des Lernzieles am meisten hilft und fruchtbare soziale Kontakte schafft."

In der Rubrik "Methoden und Lehrmittel" wird dem beigefügt:

"Die Klubschulen setzen laufend grosse Mittel ein, um in allen Fällen eine erwachsenengerechte Unterrichtsgestaltung unter Verwendung aller moderner unterrichtstechnischer Hilfsmittel sicherzustellen. Exklusiv für die Klubschulen geschaffene Lehrmittel werden synchron von allen Klubschulen mit grossem Erfolg angewendet."

Die Veranstaltungen der Klubschule erstrecken sich über mehrere Wochen. Das Programm der Klubschule Zürich, 1974/75, beinhaltet zum Beispiel:

Normalsprachkurse:	Eine Lektion zu fünfzig Minuten pro Woche (Kursperiode 13 Wochen).
Maschinenschreiben:	Zwölf Lektionen zu zwei mal fünfzig Minuten, einmal pro Woche vormittags, nachmittags oder abends.
Soziologie der Gruppe:	Acht Lektionen zu zwei mal fünfzig Minuten, einmal pro Woche, abends.

1) "Kontakt", 1974, Nr. 17, S. 21

3. KATHOLISCHE ARBEITSGEMEINSCHAFT FUER ERWACHSENENBILDUNG DER SCHWEIZ UND DES FUERSTENTUMS LIECHTENSTEIN (KAGEB)

3.1. Selbstverständnis

In den Statuten der KAGEB von 1963 steht keine nähere Definition der Eb. Unter Artikel 1 ist nur vom Zusammenschluss der Vereinigungen, Verbände und Institutionen der Schweiz und des Fürstentums Liechtenstein die Rede, "die sich der Eb auf christlicher Grundlage widmen".

3.1.1. Aufgaben

Im Rahmen dieser Zielsetzung werden 1963 unter Artikel 2 folgende Aufgaben gesehen:

"- Sie leistet einen Beitrag zur Erforschung der theoretischen und praktischen Grundlagen der Eb.
- Sie fördert den Erfahrungs- und Gedankenaustausch zwischen den katholischen Erwachsenenbildungsträgern sowie die gegenseitige Zusammenarbeit durch Austausch von Programmen, Kursen, Vermittlung von Referenten usw.
- Sie pflegt die Beziehungen mit andern Dachorganisationen in der Schweiz und im Ausland.
- Sie sorgt dafür, dass die Eb des katholischen Volksteiles (der Schweiz) gegenüber dem Staat in angemessener Form vertreten wird."

1967 werden in einer Standortbestimmung die Zukunftsaufgaben der KAGEB erwähnt, die dem subsidiären Charakter eines Dachverbandes entsprechen. Sie sollen ausgebaut werden:

- Umfassende Information der Mitglieder untereinander und über alle wichtigen Neuigkeiten im Gesamtbereich der Eb
- Gemeinsame Veranstaltungen (Studientagungen etc.)
- Vermehrte Dienstleistungen (Herausgabe von Dokumentation)

- Vermehrte Orientierung der Oeffentlichkeit und der besonders an der Eb interessierten privaten, staatlichen und kirchlichen Stellen über die Arbeit der KAGEB[1)]

Im Jahresbericht 1968/69 wird die Vermittlung von Dokumentationen als eine der Hauptaufgaben der KAGEB bezeichnet. Als ebenso wichtig für die nächsten Jahre sieht man "die Förderung der lokalen Bildungsarbeit und deren Koordination an".[2)]

1971 wird die Beratungstätigkeit hervorgehoben:

"Die Arbeitsstelle für Bildungsfragen und die KAGEB werden immer häufiger zur Beratung über spezifische Bildungsprobleme von Pfarreien, Vereinen, Verbänden usw. oder zur Information über die Entwicklung von Eb herangezogen."[3)]

1973 wird der besondere Stellenwert der Beratungstätigkeit erneut unterstrichen.

Zum zehnjährigen Bestehen des Dachverbandes wird 1973 an einige aussenstehende Persönlichkeiten die Frage gerichtet, inwieweit Artikel 2 des Statuts die Aufgaben der KAGEB noch genügend umschreibe. Der Bischofsvikar von Chur wünscht zum Beispiel folgende Ergänzungen:

"- Förderung der Eb unter dem Volk (Ordinariate, Seelsorgerat, Kirchgemeinde)
- Kontakte und Zusammenarbeit mit den Organisationen der evang.-reform. Kirche in der Schweiz
- Der spezifisch katholische Beitrag und gewisse Schwerpunkte der Eb. Es geht aus dem Artikel nirgends hervor, ob der katholische Charakter der Eb nur durch die Träger gegeben ist, oder ob auch in den Zielen und in den Themen ein spezifisch katholischer Beitrag zur Aufgabe der KAGEB gehört...."[4)]

---

1) Jahresbericht 1966/67, S. 5
2) Jahresbericht 1968/69, S. 2 und 6
3) KAGEB-Bulletin, Apr. 1971, S. 12
4) KAGEB-Bulletin, 1973, Nr. 6, S. 96 f.

3.1.2. Allgemeine Zielsetzung

Das letzte vorangegangene Zitat ist eine der wenigen Stellen in der ganzen Dokumentation der KAGEB, die die Frage der besonderen Zielsetzung katholischer Eb direkt aufwirft. Ausführlicher wird sie im Dokument "Strukturen der Eb in der katholischen Kirche der Schweiz" dargelegt. Es handelt sich dabei um eine der wenigen offiziellen Stellungnahmen der KAGEB, die nach längerer Vorbereitung (siehe S. 325), am 4.3.1972 von der Mitgliederversammlung verabschiedet wurde.

Was wird unter der in den Statuten erwähnten "Eb auf christlicher Grundlage" von offiziellen Vertretern der Hierarchie sowie von Mitgliedern der FEECA und KAGEB alles verstanden?

Ziele im persönlichen Bereich

An der FEECA Gründungsversammlung in Luzern, 1963, wird das Thema "Was ist katholische Eb?" behandelt. Der Versuch der anwesenden siebzig Erwachsenenbildner aus neun Nationen, eine gemeinsame Formel für die katholische Eb zu finden, misslingt. Man fragt sich aber auch, ob eine solche gefunden werden müsse. Folgender Konsensus wird formuliert:

"Darin sind sich jedoch wohl alle einig, dass sie wissen, in der Bildungsarbeit dasselbe zu wollen und zu tun und dabei immer den Menschen, gestaltet nach Christi Bild, zu meinen."[1)]

An der ersten Arbeitswoche der KAGEB für Erwachsenenbildner, im Mai 1965, begründet der Leiter des Sozialinstitutes[2)] die Bedeutung des Gesprächs "als Sammellinse aller Methodik" mit folgender Zielsetzung:

"Ziel der Bildung ist, den Menschen zur Verantwortung vor Gott und Mitmenschen zu befähigen. Eb soll zu vollmenschlicher Mündigkeit (richtiger Gebrauch des Mundes) führen."[3)]

---

1) KAGEB-Bulletin, 1963, Nr. 1, Anhang
2) Bildungsinstitution der KAB (Katholische Arbeiter- und Angestelltenbewegung)
3) KAGEB-Bulletin, Juni 1965, Nr. 5, S. 52

Die Forderung, Seelsorge mit Bildungsarbeit zu verbinden, geht aus dem Abschnitt 62 "das rechte Verhältnis der menschlichen und mitmenschlichen Kultur zur christlichen Bedeutung" der Pastoralkonstitution hervor. Die Gläubigen sollen in der Seelsorge mit Erkenntnissen der profanen Wissenschaften, vor allem der Psychologie und Soziologie vertraut werden, damit sie zu einem reineren und reiferen Glaubensleben geführt werden. Es gilt, sie "aus dem unglücklichen Stand der Unwissenheit" zu befreien:

"Neues Wissen und neue Lehren sowie die Kenntnisse von den neuesten Erfindungen mögen sie mit dem christlichen Sittengesetz und mit der Unterweisung in der christlichen Lehre verbinden, auf dass Religion und Sittlichkeit mit der wissenschaftlichen Erkenntnis und dem täglich wachsenden technischen Fortschritt bei ihnen Schritt halten und sie so alles aus einem umfassenden christlichen Geist zu beurteilen vermögen."[1)]

1966, am 2. Schulungswochenende für Erwachsenenbildner, geht es unter dem Thema "das anthropologische Leitmotiv der Eb" darum, zu erarbeiten, wie die Eb dem Erwachsenen "zum Verständnis seiner selbst, zur Erhellung seines Daseins" helfen kann.[2)]

1968 sieht die KAGEB in einem Schreiben an die Schweizer Bischöfe zur Enzyklika "Humanae Vitae" das Ziel der kirchlichen Eb darin,

"... den gläubigen Katholiken zur Mündigkeit im Leben und zur christlichen Selbstverantwortung zu bilden".[3)]

1970 erhalten A. Claude, P. von Felten und A. Müller-M. vom Exekutivausschuss der KAGEB den Auftrag, eine Studie über Aufgaben, Ziele und Strukturen der Eb in den katholischen Kirchen der Schweiz auszuarbeiten. Darin werden die Ziele der kirchlichen Eb durchformuliert, "auch wenn diese Ziele vielfach die gleichen sind wie in der allgemeinen Eb".

---

1) KAGEB-Bulletin, Febr. 1966, Nr. 3, S. 27
2) KAGEB-Bulletin, Mai 1966, Nr. 4, S. 43
3) KAGEB-Bulletin, Nov. 1968, Nr. 1, S. 3

Das Dokument nennt und erläutert sechs solcher Ziele:

"- Entfaltung der Persönlichkeit
- Befähigung zu sozialer Mitverantwortung
- Entwicklung der Lernfähigkeit
- Befähigung zu kritischem Denken
- Befreiung des Menschen
- Aenderung des Verhaltens"

Dabei ist die Befähigung zu christlichem Urteilen und Handeln in alle allgemeinen Ziele der Eb als spezifisch christliche Aufgabe hineinzulegen.[1)]

An der Jahresversammlung der KAGEB, 1972, an der Betagtenbildung ein Schwerpunkt im Arbeitsprogramm für 1973 wird, wird Bildung als "Offen-Sein" und "Offen-Bleiben" definiert. Der Betagte ist somit auch zur Bildung befähigt:

"Aufgabe der Betagtenbildung ist es, den Menschen zu öffnen, ihn frei zu machen von Vorurteilen und Zwängen und ihn zu seiner Entfaltung und Selbstverwirklichung zu befähigen."[2)]

Ziele im gesellschaftlichen Bereich

Passagen, die sowohl persönliche wie gesellschaftliche Ziele umfassen, werden ebenfalls hier angeführt.

An der 2. Studientagung der FEECA-Fachkommission für Soziale Bildung, 1966, wird dem Begriff "christliche Bildung" der Begriff "soziale Bildung" beigefügt. Der Redaktor des KAGEB-Bulletins berichtet darüber:

"Inhaltlich muss die Bildung sowohl christlich wie sozial sein. Es geht deshalb auch in der sozialen Bildung vorab um eine Glaubensvertiefung. Darauf muss dann eine genaue Analyse der sozialen, wirtschaftlichen und politischen Gegenwart aufbauen, die ihrerseits wieder Voraussetzung für ein kompetentes, aktives Gestalten in dieser Gegenwart ist."[3)]

---

1) KAGEB-Bulletin, April 1972, Nr. 2, S. 22 (offizielle Stellungnahme der KAGEB)
2) KAGEB-Bulletin, 1973, Nr. 6, S. 105 f.
3) KAGEB-Bulletin, Dez. 1966, Nr. 1, S. 4 f.

Zu den vier sozialen Hauptproblemen zählt die FEECA-Fachkommission:

- Die Entwicklungsländer
- Die wirtschaftliche Demokratisierung
- Die Verknüpfung von Christentum und Konservativismus in romanischen Ländern
- Die Oeffnung nach links auf ein Gespräch mit Sozialismus und Marxismus[1)]

An der 7. FEECA-Konferenz, 1967, wird in Referaten sowohl "Bildung als personale Selbstverwirklichung" wie "Bildung zur sozialen Verantwortung" behandelt.[2)]

1968 gibt der Präsident der FEECA eine Definition der Eb, wobei deutlich wird, dass er Eb als katholische beziehungsweise kirchliche oder christliche Eb versteht. Der Akzent wird auch hier auf die verstärkte Beziehung zwischen Kirche und Welt gesetzt:

"Sie (die Eb) ist ein von Menschen mit apostolischer Gesinnung und bildnerischem Eros vorangetriebenes Vehikel, das einmal Gläubige aus dem Raum der Kirche auf die Welt zu und das andere Mal Noch-nicht-Gläubige aus dem Raume der Welt auf die Kirche zu transportieren helfen kann."[3)]

Dass Bildung zukunftsgerichtet und permanent sein muss, geht 1969 aus den Prospektivstudien der Schweizerischen Pastoral-Planungskommission zur Eb im Jahr 1985 hervor.[4)]

1969 wird die Besonderheit der katholischen Eb vom Redaktor des Bulletins umschrieben. In der katholischen Eb müssen demnach die beiden Dimensionen, nämlich die Situation des Christen in der Welt (horizontale Dimension) und vor Gott (vertikale Dimension) zusammen gesehen werden:

"Es geht den katholischen Erwachsenenbildnern und Eb-Organisationen primär darum, den Platz, die Aufgaben und die Probleme der katholischen Christen in ihrer Umwelt zu sehen und zu klären, sei es in der Intimwelt von Ehe und Familie, sei es in den wirtschaftlichen, politischen, sozialen oder kulturellen Beziehungen. In dieser Sicht- und Klärarbeit und darüber hinaus sollen sie aber auch mithelfen zu einer vertieften, bewussteren Gott-Beziehung, sei es durch rationale Anstrengung, sei es durch Meditation."

---

1) KAGEB-Bulletin, Dez. 1966, Nr. 1, S. 4 f.
2) KAGEB-Bulletin, Sept. 1967, Nr. 6, S. 63 f.
3) KAGEB-Bulletin, Feb. 1968, Nr. 2, S. 19
4) KAGEB-Bulletin, Aug. 1969, Nr. 6, S. 72

Im gleichen Text wird jedoch darauf aufmerksam gemacht, dass katholische Erwachsenenbildner heute nicht mehr darum herumkommen, "... ihre Arbeit im Gesamtrahmen der Eb, ja der Education permanente, zu sehen und zu werten". Dies wird als Voraussetzung für einen Beitrag der katholischen Eb an die schweizerischen Bildungsstrukturen gesehen.[1)]

Bei ihrem Besuch in Rom, 1971, stellt die Delegation der FEECA die Zielsetzung ihrer Tätigkeit folgendermassen vor:

"Alle nationalen Teilorganisationen der FEECA - sie besitzt seit 1967 den Konsultativstatus beim Europarat - pflegen mit besonderem Nachdruck im Sinne des II. Vatikanischen Konzils religiöse und theologische Weiterbildung für Erwachsene, weiterhin Ehe- und Elternbildung, soziale und politische Bildung und musisch-kulturelle Bildung, aber auch dies in christlicher Perspektive."[2)]

Christliche Eb umfasst nach dieser Definition alle Bereiche der allgemeinen Eb und verleiht ihnen einen besonderen Akzent aus christlicher Sicht.

Als wichtiger, auch für die Schweiz neuer Impuls, wird 1973 an der Mitgliederversammlung der FEECA die Zielsetzung der Solidarität mit den Entwicklungsländern betrachtet.[3)]

1974 wird im Entwurf zu einer Vorlage der interdiözesanen Sachkommission "Bildungsfragen und Freizeitgestaltung" (Kommission der Synode 22) das Ziel der kirchlichen Eb folgendermassen umrissen:

Kirchliche Eb ist entweder von kirchlichen Institutionen oder von freien christlichen Gruppen getragen. Sie soll in erster Linie:

"- dem verunsicherten Menschen helfen, sein Leben aus dem christlichen Glauben klarer zu sehen und es sinnvoller zu gestalten,
- in der pluralen Welt das spezifisch Christliche sichtbar zu machen,
- erleben lassen (vor allem in der Gruppenarbeit), dass Menschen gemeinsam unterwegs sind und gemeinsam Verantwortung tragen."

---

1) KAGEB-Bulletin, März 1969, Nr. 3, S. 47 f.
2) KAGEB-Bulletin, Sept. 1971, Nr. 4, S. 44
3) KAGEB-Bulletin, Juli/Aug. 1973, Nr. 4, S. 64

Obwohl kirchliche Eb grundsätzlich für alle offen ist, werden zwei Zielgruppen besonders angesprochen:

"Menschen, die in Glaubens- und Lebensfragen Hilfe suchen, und Menschen, die für ihre Mitarbeit in der Pfarrei eine weitere Ausbildung benötigen."

Dringend sollen Bildungsangebote für folgende Gruppen bereitgehalten werden: Eltern, Betagte, Gastarbeiter und sozial nicht angepasste Gruppen.[1)]

3.1.2.1. Themen, Inhalte

In der Folge werden einige der zentralen Themen der Eb angeführt. Dass auch die säkularen Themen aus spezifisch christlicher beziehungsweise katholischer Sicht behandelt werden, ging bereits aus früheren Ausführungen hervor. In einer Zusammenstellung aktueller Bildungsthemen, 1973, wird dies bestätigt:

"Alle in der kirchlichen Eb zu behandelnden Themen haben am Rande oder im Kern etwas mit Religion und mit Theologie zu tun."[2)]

1967 bietet die KAGEB einen Grundkurs für Soziologie an. Er soll an 20 bis 25 Abenden

"... den Leitern und Mitarbeitern in der sozialen Eb das Rüstzeug für eine sachkundige Wirklichkeitsanalyse und für einen gegenwartsnahen Einstieg in ihre Bildungsarbeit in die Hand geben".[3)]

1968 finden sich in der Dokumentation, die an Mitgliedorganisationen abgegeben wird, folgende Themen:

- Anregungen für den Einbau von Problemen der Entwicklungsländer in die Eb
- Die Erklärung von Bern[4)]

---

1) KAGEB-Bulletin, Sept./Okt. 1974, Nr. 5, S. 10
2) KAGEB-Bulletin, Juli/Aug. 1973, Nr. 4, S. 62
3) KAGEB-Bulletin, Juni 1967, Nr. 3, S. 33
4) 1968 in Bern gegründete Vereinigung für solidarische Entwicklung "zur Verwirklichung von grösserer Gerechtigkeit auf weltweiter Ebene". Die Mitglieder bezahlen einen frei zu wählenden Prozentsatz ihres Einkommens an Organisationen, die mit Entwicklungsländern zusammenarbeiten.

- Aufruf zur Vorbereitung des Frauenstimmrechts[1]

1970 greift die KAGEB, im Zusammenhang mit dem Aufnehmen der sexuellen Aufklärung in die Lehrpläne der Schulen, ein neues Thema auf: "Sexualpädagogik - eine Aufgabe der Eb".

Gleichzeitig gibt sie dazu eine Arbeitsmappe heraus.[2]

1971 setzt sich die KAGEB durch verschiedene Dienstleistungen (zum Beispiel Gesprächsführungskurse) dafür ein, die für 1972 vorgesehene Synode möglichst breit im Volk zu verankern.[3]

1971 erscheint als ein "aktuelles Bildungsthema" die Diskussion um die Straflosigkeit der Abtreibung, die nach dem Wirbel in Deutschland auch in der Schweiz notwendig geworden sei.[4]

Im gleichen Jahr findet gemeinsam mit der AGEB und dem Institut für Eb der Christkatholischen Kirche eine Arbeitstagung zum Thema "Fernsehen und Eb" statt.[5]

Zum Thema "Mit den Massenmedien leben" erscheint 1972, von KAGEB und AGEB herausgegeben, eine Arbeitsmappe.[6]

1973 entsteht ein Katalog "Aktuelle Bildungsthemen, Vorschläge und Hinweise für die Bildungsarbeit in Pfarrei und Gemeinde". Die Auswahl wird damit begründet, dass jede Bildungsarbeit dann am wirksamsten sei, wenn sie aktuelle Probleme zum Thema habe.

Folgende übergreifende Themen werden darin für die nächsten Monate der kirchlichen Eb vorgeschlagen:

"Synode 72" mit einer Reihe spezieller Synoden-Themen

"Politik und Gesellschaft" (Ausländer in der Schweiz, Straffreier Schwangerschaftsabbruch?, Mission - Dritte Welt - Frieden, Massenmedien - Radio, Fernsehen, Film, Presse)

---

1) Jahresbericht 1968/69, S. 6
2) KAGEB-Bulletin, Okt. 1970, Nr. 6, S. 89
3) KAGEB-Bulletin, Apr. 1971, Nr. 2, S. 10
4) KAGEB-Bulletin, Okt. 1971, Nr. 5, S. 66
5) Jahresbericht 1971, S. 18
6) Jahresbericht 1972, S. 15

"Mensch und Gesellschaft" (Autorität oder Antiautorität, Sexualpädagogik, der alternde Mensch)
"Religion und Theologie"[1)]

3.1.3. Legitimation

Legitimationen der katholischen Eb finden sich sowohl in offiziellen kirchlichen Verlautbarungen wie in Feststellungen der FEECA und KAGEB. Veränderungen in der Legitimation sind auf allen drei Ebenen festzustellen, scheinen jedoch nicht immer von der kirchlichen Hierarchie auszugehen. Der Eindruck entsteht, dass die nationalen und internationalen Dachorganisationen ihre Bildungstätigkeit einerseits durch offizielle Stellungnahmen der Hierarchie legitimieren, andererseits jedoch mittels dieser grundsätzlichen Absicherung darauf tendieren, offizielle Verlautbarungen ihrerseits wieder zu relativieren.

Kirchliche Verlautbarungen

1966 wird an der 2. Studientagung der FEECA-Fachkommission für soziale Bildung festgestellt, dass sich in den Konzilstexten, vor allem in der Pastoralkonstitution über die Kirche in der Welt von heute, eine Fülle von Neuansätzen für die soziale Lehre und Bildung befinden. Die Soziallehre steckt danach in einer Wachstumskrise, die einerseits durch die Theologie, andererseits durch die empirischen Wissenschaften bedingt ist:

"Die Pastoralkonstitution vermeidet bewusst den Begriff 'Soziallehre', was einen Wandel im Selbstverständnis kennzeichnet. Die Zeit einer von der Hierarchie geprägten, festgefügten, auf der Exegese der Sozialenzykliken aufgebauten Sozialdoktrin geht ihrem Ende zu ...."[2)]

---

1) KAGEB-Bulletin, 1973, S. 58 f.
2) KAGEB-Bulletin, 1966, Nr. 1. S. 4 f.

Im Vergleich zur Situation vor dem Konzil scheint sich nun die soziale Bildung, die sich oft auf die Vermittlung und Erklärung sozialer Lehrschreiben der Päpste und der katholischen Soziallehre beschränkte, in ihrem Verhältnis zu kirchlichen Verlautbarungen zu verselbständigen. Ein neues kritisches Denken schliesst auch die eigene Soziallehre nicht vom Ideologieverdacht aus. Indem in den verschiedenen Bildungsinstitutionen der tatsächlichen sozialen Lage - anhand empirischer Wissenschaften - mehr Beachtung geschenkt wird, lässt sich auch eine Annäherung der Thematik katholisch-sozialer Bildung an Fragestellungen evangelischer Sozialethik feststellen.[1)]

Eine Legitimation für vermehrte Eb findet sich 1971 in der Ansprache des Papstes anlässlich des Besuches des FEECA-Präsidiums:

"... eine stetige Eb ist, wie das Konzil ausdrücklich betont, das dringliche Gebot der Stunde."[2)]

1974 wird in einem Entwurf der interdiözesanen schweizerischen Sachkommission "Bildungsfragen und Freizeitgestaltung" die kirchliche Eb damit legitimiert, dass sie ein wesentlicher Teil der Seelsorge ist und unter den heutigen Umständen einen Schwerpunkt in der Seelsorgetätigkeit bilden muss.

Im Entwurf der erwähnten Sachkommission wird ausserdem darauf aufmerksam gemacht, dass Eb dazu dienen muss, Forderungen des Konzils zu verwirklichen:

"Wesentliche Forderungen des Konzils sind in der Praxis nicht nachvollzogen worden, weil die nötige Bildungsarbeit unterblieben ist. Es besteht die Gefahr, dass die Aenderungen in der Kirche zu noch grösseren Unsicherheiten führen werden, wenn die Bildungsarbeit nicht sofort an die Hand genommen wird."[3)]

---

1) KAGEB-Bulletin, Febr. 1967, Nr. 2, Anhang
2) KAGEB-Bulletin, Sept. 1971, Nr. 4, S. 43
3) KAGEB-Bulletin, Sept./Okt. 1974, Nr. 5, S. 12

Theologische Begründung

An der Gründungsversammlung der FEECA wird die Eigenständigkeit der katholischen Eb mit dem christlichen Menschenbild begründet:

"Obwohl die Kriterien des Erwachsenseins (Mündigkeit, Freiheit, Verantwortung, Geformtheit des Seins, Daseins und Tuns u.a.m.) mitdefiniert werden müssen, hat doch der Mensch sein Vollmass und Urbild in Christus, und Erwachsenenbildung ist daher 'Entfaltung der Gottebenbildlichkeit, der imitatio Christi'."[1)]

Stärkung der Institution

Wie aus den bisherigen Legitimationserklärungen bereits indirekt zum Teil zu entnehmen ist, wird katholische Eb als notwendige Massnahme für die Stärkung einer in Frage gestellten Institution Kirche verstanden. Dieses Ziel wird auch explizit formuliert: An der 4. internationalen Konferenz der katholischen Erwachsenenbildner in Breda, 1964, finden sich folgende Sätze in der Eröffnungsansprache:

"Die soziale Bildung der Erwachsenen ist ein grundlegendes Anliegen unserer Zeit, aber ebenso lebenswichtig für die tatsächliche Pastorale der Kirchen in unserer Gesellschaftsordnung."[2)]

Noch deutlicher drückt sich 1968 der Präsident der FEECA aus:

"Wenn aber der lautlosen Flucht der vielen, welche zwar in der Kirche geboren und getauft wurden, aber in sie nie eingetreten sind, auf die Dauer wirksam begegnet werden soll, bedarf es einer religiösen, einer theologischen Eb."[3)]

Im gleichen Jahr stellt der Redaktor des KAGEB-Bulletins fest, dass eines der entscheidenden Merkmale im Selbstverständnis der Kirchen der Uebergang vom Statischen zum Dynamischen sei. Bildung spielt daher für ihr Weiterbestehen eine zunehmend wichtigere Rolle:

"Wir möchten daher im folgenden von der These ausgehen, dass Kirche überall, wo sie in Erscheinung tritt, ausser als Kult- und als Mahlgemeinschaft vor allem als Bildungsgemeinschaft sich versteht. Anders ist nicht einzusehen, wie sie den Dialog mit der Welt, oder besser das Leben in der Welt aushalten könnte."[4)]

---

1) KAGEB-Bulletin, 1963, Nr. 1, Anhang
2) KAGEB-Bulletin, 1964, Nr. 6, S. 63
3) KAGEB-Bulletin, Febr. 1968, Nr. 2, S. 19
4) KAGEB-Bulletin, 1968, Nr. 4, S. 55

Die Bedeutung kirchlicher Eb wird 1972 anlässlich der Vorbereitungsarbeiten zur Synode 72 auch von der kirchlichen Hierarchie gesehen:

"Die ganze Anlage der Vorbereitungsarbeiten zeigt deutlich, dass auch die Bischöfe die Synode nicht als Concilium einiger Auserwählter, sondern als eigentlichen Bildungsprozess des gesamten Kirchenvolkes verstehen."1)

Nachfrage nach Erwachsenenbildung

Die Tätigkeit der katholischen Eb, beziehungsweise der KAGEB, wird ausserdem durch zunehmende Nachfrage auf der Abnehmerseite legitimiert: Im Jahresbericht 1968/69 steht:

"Noch nie wurden Eb-Fragen in der Oeffentlichkeit so intensiv diskutiert wie im abgelaufenen Geschäftsjahr. Es freut uns als konfessionellen Dachverband ganz besonders, dass hierin unsere Kirche und unsere Pfarreien nicht zurückstehen. Wir dürfen ohne Zweifel von einem eigentlichen Aufbruch der Bildungsanstrengungen sprechen".2)

1970 wird im Rahmen der Vorbereitungen zur Synode festgehalten: "dass die Eb in der Kirche einen sehr dynamischen Aufschwung nimmt".3)

Die Aktivitäten nehmen auch im nächsten Jahr zu:

"Die KAGEB war auch im Jahr 1971 in starker Expansion begriffen. Eine Fülle neuer Aufgaben war von ihr zu bewältigen."

Eine Zunahme von Bedürfnissen nach den Leistungen der KAGEB wird 1973 vom Bischofsvikar von Chur bestätigt:

"Die KAGEB hat weite Schichten der Bevölkerung für die Eb sensibilisiert. Der Bedarf nach Eb ist bei vielen zu einem spürbaren Bedürfnis geworden."4)

---

1) KAGEB-Bulletin, Febr. 1972, Nr. 1, S.9
2) Jahresbericht 1968/69, S. 4
3) Jahresbericht 1970, S. 11
4) KAGEB-Bulletin, 1973, Nr. 6, S. 96

Legitimation der Kritik an der kirchlichen Hierarchie

Die katholische Eb wird, wie bereits aufgezeigt, zum grossen Teil durch kirchliche Ziele und Verlautbarungen legitimiert. Verschiedene Textstellen machen jedoch deutlich, dass FEECA und KAGEB an der kirchlichen Hierarchie Kritik üben, indem sie sich implizit oder explizit auf Ziele der Eb berufen. An der 2. Studientagung der FEECA-Fachkommission für soziale Bildung, 1966, wird festgehalten:

"Die Enzykliken sind in der sozialen Bildung als das zu übernehmen, was sie sind: zeit- und vielleicht ortsgebundene amtliche Verlautbarungen zu bestimmten sozialen Problemen, mit durchaus relativem Wert."[1)]

Zwei Jahre später wird an der 8. internationalen Konferenz der FEECA auf zunehmende Schwierigkeiten in der Ehe- und Familienbildung hingewiesen, die durch die Enzyklika "Humanae Vitae" entstanden sind. Auch hier wird die Frage des Verbindlichkeitsgrades des Papstwortes aufgeworfen:

"Also darf nicht der Eindruck entstehen, es handle sich um eine irreformable und unfehlbare Entscheidung des Lehramtes. In der Kirche ist eine öffentliche Meinung notwendig, die sowohl dem Papstwort Respekt entgegenbringt und seine Gründe ernsthaft prüft, als auch jene Menschen ernst nimmt und nicht aus der Kirche drängt, die nach gewissenhafter Ueberlegung zu andern Schlussfolgerungen gelangen."[2)]

Unter anderem wegen dieser offenen Stellungnahme zur Enzyklika wird diese Konferenz im KAGEB-Bulletin als Markstein in der Entwicklung der FEECA betrachtet. Im gleichen Jahr, 1968, richtet die KAGEB ein Schreiben an die Schweizer Bischöfe. Darin bezieht sie sich auf die Anstrengung zahlreicher Gruppen,

"den gläubigen Katholiken zu Mündigkeit im Leben und christlicher Selbstverantwortung zu bilden".[3)]

---

1) KAGEB-Bulletin, Dez. 1966, Nr. 1, S. 4 f.
2) KAGEB-Bulletin, Sept. 1968, Nr. 6, S. 88
3) KAGEB-Bulletin, Nov. 1968, Nr. 1, S. 3

Diese Aufklärungsarbeit, die sich zum Beispiel besonders auf die sittliche Gestaltung von Ehe und Familie beziehe, "konnte nur auf dem Niveau des gegenwärtigen Standes von Wissenschaft und Forschung verantwortet werden". Die Verantwortlichen der Eb geben deshalb ihrer Betroffenheit Ausdruck, die das Erscheinen der Enzyklika "Humanae Vitae" ausgelöst hat, "welche die schlimmsten Befürchtungen übertroffen hat". ..."Es will uns scheinen, dass vieles, was in jahrelanger Arbeit mühsam aufgebaut wurde, durch diese Massnahme des Papstes zerschlagen wurde".

Die Bischofskonferenz wird daher aufgefordert, durch ein mutiges und klares Wort eine Anleitung zum mündigen Verstehen der Enzyklika zu geben. Dadurch "könnte viel echte menschliche Not behoben und Schaden für die Kirche vermieden werden".

An kirchlichen Dogmen wird auch in der Vorbereitung auf die Synode 72 Kritik geübt.[1] Diese Diözesansynode soll als Ausdruck echter Mitverantwortung der ganzen Kirche als Gegenüber zur Hierarchie, jedoch im Kontakt mit ihr, über Rolle und Zukunft der Kirche beraten und beschliessen.

"Die Arbeitsweise muss sich zwangsläufig von derjenigen des Lehramtes unterscheiden, kann doch nicht ein dogmatisches Glaubensgefüge Ausgangspunkt der Beratungen sein, sondern das tatsächliche Leben, wie es von den Kirchengliedern existentiell erfahren wird."[2]

1974 verfasst die Delegiertenversammlung der KAGEB eine Resolution zum Verfahren gegen Prof. Pfürtner. Sie beurteilt das Vorgehen der kirchlichen Amtsstellen als unannehmbar und bezieht sich dabei auf das Prinzip des echten Gesprächs, das sie als Grundlage der kirchlichen Eb betrachtet.

---

1) "Es geht hier weniger um eine Kritik an kirchlichen Dogmen, sondern eher darum, dass in der kirchlichen Eb nicht ein dogmatisches Glaubensgefüge Ausgangspunkt des Gesprächs sein kann. Das gewählte Zitat gibt den Sachverhalt richtig wieder." (Nachträgliche Bemerkung von Vertretern der Organisation)

2) KAGEB-Bulletin, Juni 1974, Nr. 4, S. 60

Die Delegiertenversammlung stellt fest, dass das Verfahren gegen Pfürtner "im Widerspruch zu allen Einsichten der kirchlichen Eb" steht und als unchristlich zurückgewiesen werden muss. Denn gegen Prof. Pfürtner ist "ein Geheimprozess durchgeführt worden, in dem er sich überhaupt nicht äussern konnte".[1)]

Die KAGEB-Delegierten sehen in dieser Haltung eine Bedrohung der Eb und der ökumenischen Zusammenarbeit.

3.1.4. Menschenbild

Der Frage "Warum eine neue katholische Spitzenorganisation?" wird im ersten KAGEB-Bulletin, 1963, der Auszug einer Ansprache über Eb von Pius XII. vorangestellt. Sie enthält ein Menschenbild, das sich am Mann orientiert.

"Der Erwachsene ist nicht in erster Linie Produzent oder Wähler, sondern ein menschliches Wesen, das dürstet nach Liebe und Hingabe, das sich darnach sehnt, die innersten Schätze seines Herzens und nicht nur die Arbeit seiner Hände anderen zu schenken. Glaubt man heute nicht, dass es notwendig ist, die höchste Kunst der Leitung einer Familiengemeinschaft zu lernen, in welcher der Mann im weitesten Masse alle seine Herzens- und Geistesfähigkeiten, alle seine Gaben und Möglichkeiten ausübt?"[2)]

An der Gründungsversammlung der FEECA wird das Vollmass und Urbild des Menschen in Christus gesehen. "Eb ist daher 'Entfaltung der Gottebenbildlichkeit, der imitatio Christi'."[3)]

1966 wird an der 2. Studientagung der FEECA-Fachkommission für soziale Bildung aus den Neuansätzen für soziale Lehre und Bildung in der Pastoralkonstitution (Konziltexte) ein etwas anderes Menschenbild hervorgehoben:

---

1) KAGEB-Bulletin, März/April 1974, Nr. 2, S. 9
2) KAGEB-Bulletin, 1963, Nr. 1, S. 3
3) ibid., Anhang

"So hat die Neubesinnung auf den Bruder und damit verbunden das positive Verhältnis zu den säkularen geistigen Bewegungen etwa des Marxismus ungeheure soziale und politische Konsequenzen. Eine neue anthropologische Denkweise sieht den Menschen nicht mehr so sehr als harmonisches und in sich geschlossenes Wesen, das der Gesellschaft als fremd gegenübersteht, sondern erkennt weit mehr die Bedeutung der Spannungen, welche den einzelnen Menschen und sein Verhältnis zur Umwelt beherrschen."[1)]

1967 wird in einem Artikel über "Tendenzen der Eb im Katholizismus" diese Entwicklung unterstrichen:

"Dass die neuentdeckten Werte der Solidarität und Brüderlichkeit, die in gleichem Masse Andersgläubige und Nichtchristen umfassen, sich wie gesellschaftspolitischer Dynamit auswirken können, zeigt sich wohl am deutlichsten in mehrheitlich katholischen Staaten oder in Ländern, wo die katholische Kirche auch in sozialen und und politischen Gruppen verwurzelt ist."[2)]

Ein Menschenbild, das die Begegnung mit dem andern hervorhebt, findet sich auch im Vortrag von W. Leirmann an der 7. FEECA-Konferenz. Er ist mit dem Vermerk, dass er einen ausgezeichneten Eindruck hinterlassen habe, im Wortlaut im KAGEB-Bulletin wiedergegeben. Leirmann stützt sich in seinen Ausführungen zum Menschen unter anderem auf jüdische Philosophen (L. Levinas): "In der Begegnung mit dem andern werde ich selber zum Problem." Leirmann glaubt, dass in der Eb die richtigen Begriffe noch fehlen, um das oben geschilderte Verhältnis vom Ich zum andern zu fassen. Gegen eine totalitäre Wissensverbreitung vom "Reich der Kulturgüter" in Richtung auf die "Bildlinge" stellt er das "dialogische Bildungsverhältnis". Hier

"... treten Bildner und Teilnehmer ein-ander als fragende andere entgegen, die einander Antwort geben, und zwar nie eine vorgefasste Antwort, sondern eine, die aus dem Innersten und Wahrsten der Person stammt."[3)]

Zu diesem auf den Dialog ausgerichteten Menschenbild gehört der Aspekt der menschlichen Freiheit und der persönlichen Entfaltung.

---

1) KAGEB-Bulletin, 1966, Nr. 1, S. 4
2) KAGEB-Bulletin, Febr. 1967, Nr. 2, Anhang (NZZ)
3) KAGEB-Bulletin, Sept. 1967, Nr. 6, S. 63 f.

Der Referent greift in diesem Zusammenhang auf einen Begriff zurück, der 1948 in Amsterdam auf der Tagung des Weltkirchenrates verwendet wurde:

"Die menschliche Freiheit verwirklicht sich in den sozialen und politischen Institutionen. Für diesen Lebensraum der 'Person-Entfaltung' des einzelnen wurde der Begriff 'verantwortliche Gesellschaft' (responsible society) geprägt."[1)]

1970 wird für die Vorbereitung der Synode der "mündige Christ ... damit die Eb zum Mittun aufgerufen".[2)]

1974 ist nicht vom mündigen, sondern vom "verunsicherten Menschen" die Rede, dem geholfen werden muss. Dies geschieht unter anderem durch den zwischenmenschlichen Kontakt, denn "die kirchliche Eb soll in erster Linie erleben lassen (vor allem in der Gruppenarbeit), dass die Menschen gemeinsam unterwegs sind und gemeinsam Verantwortung tragen."[3)]

3.1.5. Gesellschaftsbild

Im Gründungsjahr, 1963, schliesst sich die KAGEB dem Gesellschaftsbild der Schweizerischen UNESCO-Kommission für Eb an, die unter anderem die wissenschaftlichen, technischen und sozialen Umwälzungen der Gesellschaft, fortschreitende Spezialisierung im Berufsleben, Vermehrung der Freizeit betont. Die KAGEB versteht dabei christlich orientierte Gruppen als gleichwertig mit andern Teilen der heutigen Gesellschaft, die sich empirisch als pluralistisch darbietet.[4)]

---

1) KAGEB-Bulletin, Sept. 1967, Nr. 6, S. 63 f.
2) KAGEB-Bulletin, Juni 1970, Nr. 4, S. 60 f.
3) KAGEB-Bulletin, Sept./Okt. 1974, Nr. 5, S. 10
(Entwurf zu einer Vorlage der interdiözesanen Sachkommission Bildungsfragen und Freizeitgestaltung)
4) KAGEB-Bulletin, 1963, Nr. 1, S. 4

In der Formulierung der allgemeinen Zielsetzung der KAGEB (siehe S. 326, "Ziele im gesellschaftlichen Bereich") kommt ab 1967 der Beziehung zwischen Kirche und Welt mehr Gewicht zu.

1969 treten bei der KAGEB im Zusammenhang mit der gemeinsamen Informationskampagne von Swiss-Aid und den zwei kirchlichen Hilfswerken "Fastenopfer" und "Brot für Brüder" die Entwicklungsländer mehr in den Vordergrund.

"Die Probleme der Dritten Welt und ihres Verhältnisses zu den Industriestaaten entwickeln sich mehr und mehr zu der sozialen Frage der Gegenwart. Die nächsten Jahre werden in dieser Beziehung vom einzelnen, von Gruppen und vom Staat einschneidende Massnahmen erfordern."[1)]

Die Bedeutung der Dritten Welt wird 1971 erneut hervorgehoben.

"Die Struktur- und Entwicklungsprobleme der Dritten Welt sind nicht nur eine Frage des Geldes oder der Politik, sondern vor allem eine Frage der Information und Bildung bei uns."[2)]

An der Mitgliederversammlung der FEECA, 1973, wird in einem Referat zu den Ergebnissen der UNESCO-Weltkonferenz in Tokio, 1972, die Bedeutung der Dritten Welt für Europa dargelegt:

"Das Studium der Ergebnisse von Tokio dürfte auch für uns notwendig sein, denn gerade bezüglich der Eb sind wir Europäer gar nicht so enorm im Vorsprung, und nur schon Ivan Illich und Paulo Freire zeigen deutlich, dass wir nicht immer nur Gebende, sondern immer auch Nehmende sind."[3)]

Das 1963 aufgezeigte pluralistische Gesellschaftsbild wird 1969 in Notizen zur Eröffnung der Arbeitsstelle für Bildungsfragen erneut aufgegriffen und in die Zukunft projiziert:

"Die Vielfalt der Eb-Einrichtungen - nach Inhalt, Formen, Standpunkten, Adressaten und Trägern - wird wie die Komplexität des sozialen Lebens zweifellos nicht so bald abnehmen. In diesem Pluralismus drin haben die katholischen Institutionen ihren Platz."[4)]

---

1) KAGEB-Bulletin, Nov. 1969, Nr. 1, S. 12
2) KAGEB-Bulletin, Okt. 1971, Nr. 5, S. 63
3) KAGEB-Bulletin, Juli/Aug. 1973, Nr. 4, S. 64
4) KAGEB-Bulletin, März 1969, Nr. 3, S. 47

Dass die KAGEB zur kritischen Reflexion von Gesellschaftsbildern anregen möchte, geht 1972 aus einer Glosse im KAGEB-Bulletin hervor:

"Ist die KAGEB links? Trägt sie Unruhe in die Kirche, um in die Geschichte einzugehen? So frägt einer, der nur ruhig bleiben kann, solange man ihn in Ruhe lässt. Ein Priester vielleicht, der seine Unwissenheit mit dem Mantel der Allwissenheit verdeckt. Ein Laie (er braucht gar nicht alt zu sein), der sein Weltbild nicht zu revidieren wagt, weil unter dem glänzenden Firniss allzuvieles brüchig geworden ist."[1)]

Im Anschluss an die zweite Session der Synode 72 wird die Bedeutung der Wirklichkeitsanalyse unterstrichen:

"Es müsste doch vermehrt aufgezeigt werden, wo die Herde des innerkirchlichen Konfliktes zu suchen sind. Liegt es an den Repräsentanten? Am System? Am Idealbild einer Römischen Weltkirche? An der ungleichen Entwicklung des Welt- und Kirchenverständnisses?"

Dieser Ueberlegung geht die Vorstellung voran, dass die Pluralisierung und Polarisierung der Meinungen auch innerhalb der Kirche nicht aufzuhalten ist.

"Sie wird immer zu Konflikten führen, in der Familie, in der Gruppe, in der Pfarrei und noch viel mehr im grossen Gefüge der Kirche Welt."[2)]

1974 taucht neben dem Begriff der "pluralen Welt" auch die "Leistungsgesellschaft" auf, die den alternden Menschen an den Rand drängt.[3)]

Im gleichen Jahr behandelt die 6. Studientagung der FEECA-Kommission "Soziale Bildung" neue Gesellschaftsmodelle.[4)]

---

1) KAGEB-Bulletin, April 1972, Nr. 2, S. 27
2) KAGEB-Bulletin, Mai/Juni 1973, Nr. 3, S. 37
3) KAGEB-Bulletin, Sept./Okt. 1974, Nr. 5, S. 11 f. aus: "Entwurf zu einer Vorlage der interdiözesanen Sachkommission"
4) KAGEB-Bulletin, Mai/Juni 1974, Nr. 3, S. 7

3.1.6. Methode, Lehr- und Lernmittel, Unterrichtsorganisation

Seit 1965 führt die KAGEB Kaderkurse für Erwachsenenbildner ihrer Mitgliedorganisationen durch. Die Methodenfrage wird dabei besonders beachtet.

Im ersten KAGEB-Bulletin, 1963, findet sich in der einleitend zitierten Ansprache von Pius XII. bereits ein Hinweis auf Gruppenarbeit:

"Der Erwachsenenlehrer muss sein Ziel höher stecken und den Erwachsenen an der Erarbeitung des Lehrstoffes teilnehmen lassen durch Uebungen des Nachdenkens und des Ausdrucks, die in kleinen Gruppen anhand konkreter Themen ausgeführt werden sollen, damit der Schüler lerne, den unermesslichen Schatz der täglichen Erfahrung in lebendiges Wissen umzugestalten...."[1)]

Der Erwachsene bleibt jedoch hier der Empfangende, der Schüler.

1965 wird an der ersten Arbeitswoche für Erwachsenenbildner der KAGEB-Organisationen das Gespräch ins Zentrum gerückt.[2)]

Im 6. Kapitel des Dekrets über das Laienapostolat wird zur Pflege der wahrhaft menschlichen Werte aufgerufen: Zum brüderlichen Zusammenleben, zur Zusammenarbeit und zum Gespräch.[3)]

Ab 1970 werden von der KAGEB zur Vorbereitung der Synode 72 während ca. drei Jahren zahlreiche Gesprächskurse durchgeführt, um die Bildung von Spontangruppen zu erleichtern und den Pfarreien Fachleute zur Verfügung zu stellen.[4)]

1971 veranstaltet die FEECA in Zusammenarbeit mit der KAGEB und der Akademie Luzern eine Ferien-Akademie.

"Während zwei Wochen wurden Erwachsenenbildner in modernen Methoden zur Ausbildung von Gesprächsleitern trainiert und mit aktuellen Fragen der Eb konfrontiert."[5)]

---

1) KAGEB-Bulletin, 1963, Nr. 1, S. 1
2) KAGEB-Bulletin, Juni 1965, Nr. 5, S. 52
3) KAGEB-Bulletin, Juni 1967, Nr. 3, S. 29
4) Jahresbericht 1970, S. 11
5) Jahresbericht 1971, S. 18

1972 findet ein Intensivkurs für Erwachsenenbildner der KAGEB und AGEB zum Thema "Wie lernt man"? von Prof. Louis Lowy, Boston, statt. Er ist ganz auf Gruppenarbeit und Gespräch ausgerichtet.

Am Kongress der FEECA und EAEE im gleichen Jahr werden unter dem Thema "Lernen und Handeln" gruppendynamische Prozesse durchgespielt.[1)]

Im Papier über "Strukturen der Eb in der katholischen Kirche der Schweiz", das an der KAGEB-Jahresversammlung am 4. März 1972 genehmigt wird, steht zur Frage der Methode:

"Es gibt in der Eb keine speziell christlichen, aber auch keine unchristlichen Methoden."

Als besonders beachtenswert gelten folgende Methoden:

- Das Gespräch
- Gruppenarbeit
- Gemeinsame Ueberlegungen und gemeinsames Handeln
- Die Meditation
- Spiel und kreative Tätigkeit[2)]

Im Papier "Aktuelle Bildungsthemen" wird vor Starreferenten gewarnt und deutlich gemacht, dass die seit Jahren propagierten aktivierenden Eb-Methoden nur zu einem geringen Teil verwirklicht sind:

"... Die Bildungsarbeit kann ja nicht wegen des Referenten aktuell sein. Vielmehr sollte nach Methoden gesucht werden, durch die die Teilnehmer das gestellte und vorgestellte Problem selbst erarbeiten können. Ein guter Gesprächsführer ist häufig ebenso wertvoll wie ein Starreferent."[3)]

---

1) Jahresbericht 1972, S. 13
"Hauptziel des Kongresses war es, anhand konkreter Modelle über die Grundlagen der kirchlichen Eb nachzudenken. Die hier erwähnten gruppendynamischen Prozesse waren in dieser Art nicht vorgeplant" (Nachträgliche Bemerkung von Vertretern der Organisation).
2) KAGEB-Bulletin, April 1971, Nr. 2, S. 24
3) KAGEB-Bulletin, Juli/Aug. 1973, Nr. 4, S. 63

Auf der gleichen Seite wird auch die Verkündigung in Predigt und Gottesdienst als eine Form von Eb betrachtet:

"Durch die Verkündigung können plötzlich Themen brennend aktuell werden. Schaffen Sie deshalb die Möglichkeit, Predigtthemen mit dem Prediger auszudiskutieren. Während des Gottesdienstes geht ja das einstweilen noch kaum. Aber nachher."

1973 wird im Zusammenhang mit Gruppenarbeit auf Möglichkeiten der Konfliktlösung verwiesen:

"Die Eb hat Methoden zur Verfügung, Konfliktverläufe und Konfliktlösungen exemplarisch aufzuzeigen. Und nur durch die Erziehung und die Eb im kleinen Kreis kann ein positives Konfliktverhalten eingeübt werden ...."[1)]

4. ARBEITSGEMEINSCHAFT FUER EVANGELISCHE ERWACHSENENBILDUNG (AGEB)

4.1. Selbstverständnis

Die Präambel der Satzungen von 1966 wird nicht durch eine Definition der evangelischen, kirchlichen oder christlichen, sondern der Eb ganz allgemein eingeleitet:

"Erwachsenenbildung ist in zunehmendem Masse gefordert in einer Gesellschaft, die sich ständig wandelt. Durch die Aktivierung seiner Gaben soll der Mensch befähigt werden, sich ein selbständiges Urteil zu bilden und der Konfrontation mit wechselnden Partnern und Sachfragen standzuhalten. Indem Erwachsenenbildungsarbeit dem Menschen hilft, sich situationsgemäss zu verhalten, macht sie ihn zu einem verantwortungsbewussten Glied seiner Gesellschaft. Wo solche Integration geschieht, wird Eb zum Dienst an der Allgemeinheit."[1]

Erst jetzt erfolgt der Versuch einer engeren Umschreibung der Zielsetzung aus evangelischer Sicht:

"In Bejahung der allgemeinen Zielsetzung ist die Arbeitsgemeinschaft bestrebt, aus einem am Worte Gottes orientierten Menschen- und Weltverständnis an diesen Aufgaben mitzuwirken. Dabei verpflichtet sie gerade das Evangelium zur Offenheit und Verständigungsbereitschaft. Evangelische Eb ist also kein Selbstzweck, weder für das Individuum noch für die Gruppe, sondern Zurüstung zum Dienst in der jeweiligen Zeit und Gesellschaft."[2]

Zur Zielsetzung sind laufend Gespräche im Gang:

1967 muss die AGEB "ihren Weg erst tastend" suchen.[3]

Die Diskussion um das Selbstverständnis der AGEB ist auch 1972 im Fluss:

---

1) "Evangelische Eb", Juli 1967, Nr. 1, S. 5
2) Ibid.
3) Ibid. S. 1

"Das Selbstverständnis der evangelischen Eb muss neu geklärt werden."[1]

4.1.1. Aufgaben

In den Satzungen von 1966 sind die Aufgaben der AGEB unter Paragraph 2 umschrieben:

"Der Zweck der Arbeitsgemeinschaft ist die Förderung der evangelischen Erwachsenenbildung in inhaltlicher, methodischer und organisatorischer Hinsicht. Dabei stellt sie sich insbesondere folgende Aufgaben:

a) Sie führt jene Gruppen und Institutionen zusammen, die ganz oder teilweise Eb betreiben.

b) Sie leistet einen Beitrag zur Erforschung der theoretischen und praktischen Grundlagen der Eb-Arbeit.

c) Sie fördert den Erfahrungs- und Gedankenaustausch zwischen den evangelischen Eb-Trägern.

d) Sie vertritt gemeinsame Belange ihrer Mitglieder gegenüber anderen Eb-Einrichtungen sowie kirchlichen, staatlichen und anderen öffentlichen Stellen. Dazu gehört auch die Pflege der Kontakte zu verwandten Einrichtungen im Ausland.

e) Sie fördert, koordiniert und aktiviert die Bildungsarbeit, die von ihren Mitgliedern betrieben wird. Sie stellt ihre Dienste auch allen Mitgliedkirchen des Schweizerischen Evangelischen Kirchenbundes zur Verfügung."

Im Jahresbericht 1971 werden einige dieser Aufgaben akzentuiert hervorgehoben:

"Die AGEB setzt sich für vielfältige Bildungsversuche und für neue Ausbildungsmöglichkeiten ein, und sie steht in ständigem Austausch mit nicht-kirchlichen Trägern der Eb."[2]

1972 formuliert die stellvertretende Geschäftsleiterin die Aufgabenbereiche der AGEB in einem Arbeitspapier in von den Statuten leicht abweichender Form:

---

1) "Evangelische Eb", Juni 1972, Nr. 10, S. 24
2) Jahresbericht 1971, S. 5

"2. Die Aufgaben der AGEB

2.1 Die AGEB führt jene Gruppen und Institutionen zusammen, die ganz oder teilweise Eb betreiben. Sie fördert den Gedankenaustausch zwischen den evangelischen Eb-Trägern.

2.2 Sie leistet einen Beitrag zur Erforschung der theoretischen und praktischen Grundlagen der Eb-Arbeit.

2.3 Sie gibt zweimal jährlich eine Zeitschrift mit Originalartikeln und Berichten heraus.

2.4 Sie organisiert Jahrestagungen und ganztägige Vorstandssitzungen zu bestimmten Themen der Eb.

2.5 Sie vertritt die Stimme der evangelisch-reformierten Kirche in Bildungsfragen, zum Beispiel bei Umfragen, durch Mitarbeit in andern Fachgremien (SVEB, UNESCO-Kommission)."

Die stellvertretende Geschäftsleiterin weist auf die hohen Erwartungen hin, die von der SVEB, der KAGEB, der kirchlichen Medienarbeit und der EAEE an die AGEB herangetragen werden. Als weitere Aufgabe sieht sie:

1. Die Herausgabe eines evangelischen Kursbuches (ähnlich dem katholischen Kursbuch) mit allen Bildungsveranstaltungen.
2. Die Formulierung der gemeinsamen Zielsetzung der evangelischen Eb.
3. Gemeinsame Jahrestagungen als Fachtagungen mit dem Leiterkreis.
4. Planung einer gesamtschweizerischen Arbeitsstelle für Eb.
5. Vermehrte Kaderarbeit, zum Beispiel Vermitteln neuer Erkenntnisse der Lernpsychologie; Aus- und Weiterbildung der in der Eb Tätigen.

Die Jahrestagungen, die als eigentliche Bildungsveranstaltungen der AGEB betrachtet werden können, werden 1973 in ein Seminar umgewandelt:

"Während unsere Zeitschrift sich eher an Eb-Spezialisten, erfahrene und interessierte Mitarbeiter wendet, ist die Jahrestagung bis jetzt weniger Fachtagung. Für die Erwachsenenbildner sind die Themen zu einfach formuliert, für die Kirchenvertreter zu wenig bedeutsam. Hier liegt eine ganz grosse Schwierigkeit, bedingt durch die unterschiedliche Struktur der Mitglieder."[1]

---

1) "Evangelische Eb", Juni 1972, Nr. 10, S. 36

4.1.2. Allgemeine Zielsetzung

Die zitierte Zielsetzung aus evangelischer Sicht (siehe S. 345) beinhaltet viele Fragen. Was ist unter einem "am Worte Gottes orientierten Menschen- und Weltverständnis" zu verstehen? Was ist das besonders Evangelische oder besonders Christliche an der Eb? Dass diese Fragen 1967 für viele AGEB-Mitglieder offen sind, zeigt die Einleitung zur zweiten Nummer der "Evangelischen Erwachsenenbildung":

"Erwachsenenbildung - Formation des Laics

Der säkulare und der kirchliche Begriff für das, was in unseren Mitgliedorganisationen und anderswo in Welt und Kirche getan und gesucht wird, stehen hier bewusst nebeneinander. Es kann weder darum gehen, sie zu harmonisieren, noch darum, sie gegeneinander abzugrenzen. Vielmehr müssen wir verstehen lernen, dass wir mit unseren Bestrebungen an einem Prozess der Reflexion teilhaben, in den die gesamte Gesellschaft in der ganzen Welt hineingezogen ist. Was heisst hier Erwachsenenbildung? Wo setzt sie an? Welches sind die Motive der Veranstalter und der Teilnehmer? Welche Rolle spielt dabei das Evangelium?"

Auf unterschiedliche Zielvorstellungen unter den Mitgliedern deutet 1969 folgende Stelle hin:

"Das ganze Jahr hindurch stand im Zentrum unserer Ueberlegungen und unserer Arbeit die Frage nach den Zielsetzungen der Eb im kirchlichen Raume. Dabei wurde deutlich, dass die einzelnen Mitgliedorganisationen der AGEB (16 Kirchen und 24 nationale, regionale und lokale Eb-Organisationen) ihr Ziel verschiedentlich formulieren."[1]

Auch 1972 sind diese Fragen nicht geklärt, denn es wird dazu aufgefordert, "die gemeinsame Zielsetzung der evangelischen Eb zu formulieren" (siehe auch S. 345 f.).

Die Vielfalt der Zielsetzungen der evangelischen Eb geht aus einer Umfrage unter den Mitgliedorganisationen zur Bedeutung interdisziplinärer Veranstaltungen hervor:

---

1) "Evangelische Eb", Dezember 1969, S. 51

"Eine Zielsetzung der evangelischen Eb konnte nicht eindeutig angegeben werden. Auch hier wurden komplexe Antworten gegeben und mehrere Zielsetzungen in der einen oder andern Kombination betont: Konfrontation von Zeitfragen mit dem Evangelium (3), Information (2), Bewusstseinsbildung (2) ... Auch die Abgrenzung zur allgemeinen Eb brachte keine Bestimmung des Zieles evangelischer Eb ..."[1]

Auch im Vorwort zu den Jahresberichten von 1972 und 1973 ist von ständigen Zieldiskussionen die Rede.

Im Rahmen dieser Zieldiskussionen finden sich im betrachteten Zeitabschnitt folgende Beispiele von Zielformulierungen:

In einem Grundsatzreferat an der ersten Jahrestagung, 1966, erscheint der eigentliche Beitrag der Kirche an die Eb im "einfachen und selbstlosen Angebot an die Welt",

"Männer und Frauen auszubilden, die zum Dialog fähig sind, die von einer sachverständigen und beweglichen Umgebung (Gemeinschaft) getragen und in Demut auf Jesus Christus ausgerichtet sind."[2]

Das zweite Grundsatzreferat stellt christliche und weltliche Bildung als ein Ganzes dar und verlangt eine evangelische Eb, die nicht "enzyklopädisch, sondern aktuell" verfährt. Ausserdem kann evangelische Eb "nicht Wissen um des Wissens willen betreiben. Sie hat vielmehr das Ziel, den ganzen Menschen durch das Wort des Evangeliums zu verwandeln, und darin liegt ihre Verbindlichkeit". Die These: "Evangelische Eb geschieht als Erziehung zur wahren Arbeit" wird damit illustriert, dass der Erwachsene nur dann Arbeit leistet, wenn er sich in der eigenen Sprachgestaltung seines Denkens übt. "Alle Eb muss daher Erziehung zur Sprache sein..."[3]

Ein im gleichen Jahr aufgezeigtes Hauptanliegen der Eb ist es,

"... eine Brücke zu schlagen zwischen dem 'Damals' der in der Bibel bezeugten Offenbarung und dem 'Heute' einer von der Technik umgestalteten Welt, und so dem Menschen zu helfen, sich als Christ in dieser Welt zu orientieren und an ihr mitzugestalten."[4]

---

1) Vervielfältigter Bericht, 1972, I. B. u.a.
2) "Evangelische Eb", Juli 1967, Nr. 1, S. 22
3) Ibid. S. 40 f.
4) "Evangelische Eb", Dezember 1967, Nr. 2, S. 4

Als "offenbar eines der Ziele der evangelischen Eb" erwähnt ein Referat im gleichen Jahr die Bestrebung, die sonst aus der Kirche abwandernden, selbständigen und aktiven Gemeindeglieder zur Mitarbeit z gewinnen und ihnen die nötige Ausbildung dazu zu geben:

"Wenn man die Literatur zu diesem Thema verfolgt, dann sieht man, dass der Weg von einer ursprünglich innerkirchlich verstandenen Zurüstung zum Dienst in der Kirche zu einer Weiterbildung für die weltlichen Aufgaben geführt hat."

In der evangelischen Bildungsarbeit ist "sehr viel davon die Rede, dass Bildung kein Selbstzweck ist, sondern dass sie den Menschen befähigen sollte, an der Sendung der Kirche aktiven Anteil zu nehmen".[1)]

Anlässlich der Jahrestagung 1969 nennt der deutsche Theologe Ernst Lange in seinem Referat als Ziel der Eb "die Transparenz oder Durchschaubarkeit der Verhältnisse" und die "Befähigung zur Freiheit und Einübung der Freiheit". 1971 erscheint eine neue Zielformulierung der Eb aufgrund eines Artikels von Ernst Lange in der Zeitschrift "Evangelische Eb", die Transparenz mit Aktion verbindet: "Konfliktorientierte Eb als Funktion der Kirche".

Es handelt sich dabei um Thesen, die an einer Konsultation über Eb im Sommer 1971 in der evangelischen Akademie Hofgeismar (BRD) als Grundlage für ein Arbeitsgespräch vorgelegt wurden.

Lange stützt sich in diesen Thesen zum Teil auf das Buch des brasilianischen Pädagogen Paulo Freire[2)], das nach seiner Ansicht "die interessanteste dem Verfasser bekannte Theorie der Eb" enthält. Er greift Freires Erziehung als "Praxis der Freiheit, als konfliktorientierte, auf Emanzipation zielende Erziehung" für die kirchliche Eb auf:

---

1) "Evangelische Eb", Dezember 1967, Nr. 2, S. 39 f.
2) "Pädagogik der Unterdrückten", Kreuz Verlag, 1972

"Eine konfliktorientierte Eb in der Weise Freires würde alsbald zur Aktion führen, da, wo Aktion möglich ist, nachdem die Veränderungsbedürftigkeit und Veränderungsmöglichkeit einer Situation durchschaut ist..."

Wie weit ist nun nach Lange eine solche Eb Aufgabe der Kirche?

"Die Frage ist unausweichlich, ob so verstandene 'Herstellung' von Transparenz, 'Ausbildung in den Techniken von Selbstbefreiung', 'Konfliktorganisation' etc. wirklich spezifisch kirchliche Funktionen sind. Meine Antwort ist affirmativ...

Eb, könnte man sagen, ist ein simpler Akt der Wiedergutmachung der Kirche an ihren Gliedern und sodann auch ein Akt der Erneuerung. Beides gehört zusammen..."

Obschon das Moment des Durchschauens und Handelns in der konfliktbezogenen Eb an zentrale Stelle rückt, ist Lange überzeugt, dass sie dennoch auf die Verheissungstradition der Kirche zurückgeworfen würde.

"Emanzipation lebt nämlich aus einem Mehr an Hoffnungen, das nicht durch Aufklärung produziert werden kann."

Er relativiert jedoch später die besondere Stellung der christlichen Kirche:

"Ich würde nicht den Mut haben, zu behaupten, dass allein die christliche Ueberlieferung diesen Mehrwert an Hoffnung und Gewissheit produziert..."[1]

1973 erscheint am dreitägigen Seminar der AGEB das von Lange 1969 formulierte Ziel der "Befähigung zur Freiheit" unter dem Thema "Erziehung zur Befreiung" in neuer Form.

"Erziehung zur Befreiung" war das Thema von drei Kurstagen von Mitgliedern der AGEB in Gwatt, die auf diesem Hintergrund ihre eigene Arbeit befragten.

"Berichte von misslungenen Versuchen und Erfahrungen mit emanzipatorischer Eb zeigten, wo die Zwänge liegen, von denen es zu befreien gilt, und wie schwierig alleine oft die Frage der Sprache ist."[2]

---

1) "Evangelische Eb", Juni 1972, S. 53 ff.
2) "Evangelische Eb", Juni 1973, Nr. 12, Einleitung

Die letzte These, die ein Stabs-Mitglied des Oekumenischen Rates den Seminarteilnehmern zur Diskussion vorlegt, beinhaltet eine allgemeine Zielsetzung:

"Erziehung zur Befreiung muss Erziehung zur Gemeinschaft und in der Gemeinschaft sein."

Dies wird folgendermassen begründet:

"Der Austausch und die Vermittlung von Erfahrungen sind nicht Selbstzweck; sie dienen der Bildung von Gemeinschaft, in welcher Befreiung zu ihrem Ziele kommt. Das heisst, es geht in der Eb um die Schaffung von neuen oder erneuerten Formen der Gemeinschaft. Solche Gemeinschaft muss sowohl persönlichen als auch öffentlichen Charakter haben..."[1]

Aehnlich formuliert es im gleichen Jahr ein anderes Stabs-Mitglied des Oekumenischen Rates:

"Eb als Aktions-/Reflexions-Prozess zielt auf Weltveränderung (die personale Sphäre und die gesellschaftliche Sphäre sind keine zu trennenden Alternativen).

Nur indem sie auf Weltveränderung zielt, ist Eb ein Instrument der Befreiung zur kritischen Bewusstseinsbildung."

Dazu gehört eine weitere Zielsetzung:

"Die Angst vor der Wahrheit bei anderen muss weg. Damit ist zugleich die Fähigkeit zur Ideologiekritik beansprucht."

Indem ihr Neutralität abgesprochen wird, wird die Eb zur Stellungnahme aufgefordert:

"Evangelische Eb nimmt Partei für die Unterprivilegierten.

Evangelische Eb erweist sich als Politikum schon allein darin, dass sie Handlungsalternativen aufzeigt."[2]

Das Hervorheben des Gesellschaftsbezugs der evangelischen Eb zeigt sich auch auf europäischer Ebene.

"Die EAEE, präsidiert vom Geschäftsleiter der AGEB, führte 1969 eine europäische Konferenz über Anpassung und Widerstand - die gesellschaftliche Dimension evangelischer Eb - durch."[3]

---

1) "Evangelische Eb", Dezember 1973, Nr. 13, S. 3
2) Ibid. S. 45 f.
3) Jahresbericht 1968, S. 2

An der zweiten europäischen ökumenischen Konferenz für Eb, die durch AGEB und KAGEB vorbereitet wurde und in der Schweiz stattfand, sollte unter dem Thema "Lernen und Handeln" von den Teilnehmern selber erfahren werden, "wie sich Bildungsarbeit mit Erwachsenen an der Basis ereignet":

"Lernen und Handeln, das Kongressthema, heisst demnach, dass Bildung nie Selbstzweck sein sollte, sondern die Befreiung aller zum Ziel hat. Lernen muss zum Handeln führen, das Evangelium weist uns auf den Nächsten hin, also ist Lernen immer Nächsten-bezogen, immer Handeln."[1]

4.1.2.1. Themen, Inhalte

Die an Tagungen der AGEB behandelten Themen scheinen auf den ersten Blick der allgemeinen Zielsetzung in der Präambel näher zu stehen als der spezifisch evangelischen Ausrichtung der Eb. Nur 1966, im Gründungsjahr, betrifft das Tagungsthema "Der evangelische Beitrag zur Eb" explizit den engeren Themenbereich der evangelischen Eb. Der Rolle des Evangeliums wird jedoch auch bei scheinbar säkularen Tagungsthemen wesentliche Bedeutung zugemessen.

1967 werden unter dem Titel "Warum Eb?" fünf Beispiele evangelischer Eb vorgestellt.

An dieser zweiten Arbeitstagung kann die Referentin des zusammenfassenden Referats "Warum Eb?" kein Kriterium finden,

"... nach dem man bestimmte Probleme und Lebensbereiche auswählen oder aus einem Programm evangelischer Eb ausschliessen könnte. Das zeigt ein Blick auf die Mannigfaltigkeit der Themen, die in unseren Reihen behandelt werden."

Das gleiche Referat wendet sich auch den Adressaten zu und damit

"... dem Problem des Niveaus, das heisst der Unterschiede in den bildungsmässigen, kulturellen, sozialen und glaubensmässigen Voraus-

---

1) Jahresbericht 1972, S. 1

setzungen. Nach welchen Kriterien können wir unser Angebot differenzieren? ... Wen wollen wir eigentlich womit erreichen? Suchen wir einfach ein Thema, das "zieht"? Wir werden sehr aufpassen müssen, dass sich nicht hinter unseren Themen doch immer wieder der Wunsch verbirgt, die Angesprochenen einfach in die Kirche zurückholen zu wollen. Wir treffen unsere Auswahl nach der sogenannten Dringlichkeit. Aber was ist ein dringliches Thema, für wen ist es dringlich? Für uns oder für diejenigen, die wir erreichen möchten? Wie schwierig das zu entscheiden ist, zeigt das Beispiel der sogenannten Entwicklungshilfe und die Bildungsarbeit, die damit zusammenhängt. Hier einleuchtend zu machen, dass wir alle betroffen sind, ist gar nicht so leicht, auch wenn wir selbst von der Dringlichkeit dieser Thematik überzeugt sind."[1]

Die starke Berücksichtigung der gesellschaftlichen Dimension lässt sich auch aus den Tagungsthemen entnehmen:

1968: "Die Unruhe der jungen Generation" mit einem zweisprachigen Podiumsgespräch von Studenten und Vertretern verschiedener evangelischer, katholischer und nichtkonfessioneller Eb-Organisationen. Dabei wird versucht, die Wechselwirkung zwischen Eb und demokratischer Partizipation im Blick auf eine prospektive, auf Erneuerung ausgerichtete Haltung zu diskutieren.

1969: "Erwachsenenbildung in der Freizeitgesellschaft". Die Tagung fragt nach Eb als Einübung christlicher Freiheit in einer freizeitorientierten Gesellschaft.

1970: "Fernsehen und Eb", wobei postuliert wird, dass die Eb den kritischen Umgang des Zuschauers mit dem Programm zu fördern habe. Im Zusammenhang mit dieser Zielsetzung wird zwei Jahre später in Zusammenarbeit mit der KAGEB eine Arbeitsmappe herausgegeben "Mit den Massenmedien leben".

1971: "Die Funktion der Eb in Kirche und Gesellschaft". Der Diskussion werden drei Erfahrungsberichte über evangelische Eb in der Industrie, evangelische Eb in der Studentenarbeit und evangelische Eb in der Sicht einer Frau zugrundegelegt.

1972: "Lebenslanges Lernen - Existenzbedingung für den Menschen von morgen". Am Beispiel des Piloten, der "wie kein anderer in unserer Gesellschaft zum Weiterlernen" gezwungen ist, werden wichtige Erkenntnisse für die eigene Weiterbildung kirchlicher Mitarbeiter in der Eb vermittelt.

1973: "Erziehung zur Befreiung" (siehe S. 351)[2].

---

1) "Evangelische Eb", Dezember 1967, Nr. 2, S. 44 f., 47
2) Aus den Jahresberichten 1967 - 1973

4.1.3. Legitimation

Theologische Begründung

In der Präambel von 1966 ist die evangelische Eb und damit die AGEB durch "das Evangelium zur Offenheit und Verständigungsbereitschaft" verpflichtet.

An der ersten Jahrestagung, 1966, wird in einem der beiden Vorträge zum Thema "Der evangelische Beitrag zur Eb" das "eigentliche Fundament der Eb" ebenfalls theologisch begründet: Die Kirche muss sich selber "von der Bewegung eines ständigen Wachstums erfassen lassen, die der Herr selber ihr mitteilt, und zwar auf der alltäglichen Ebene ihres Lebens als Gemeinschaft".[1)]

1967 wird im Artikel "Warum Eb?" eine innovationsfreudige Eb theologisch legitimiert:

"Gerade das Evangelium sprengt alle Verfestigungen auf und gibt die Kraft, Neuland zu betreten. Wer den Gott Jesu Christi mit sich und für sich hat, der braucht ihn nicht in den vertrauten Formen der Vergangenheit zu suchen, sondern weiss, dass er ihn immer vor sich hat. Er braucht ihn auch nicht in für heilig gehaltenen, immer gültigen Ordnungen und Werten zu suchen."

Die im gleichen Kapitel abschliessend gestellte Frage "Warum evangelische Eb?" führt zur Antwort:

"Vermutlich weil wir als Christen glauben, dass das Evangelium von Jesus Christus eine entscheidende Möglichkeit der Orientierung zwischen Vergangenheit und Zukunft ist ... Es könnte ein Element der Unruhe in allem selbstgefälligen Bildungsbetrieb sein, das uns immer wieder aus allem Erreichten aufscheucht und uns zwingt, nach neuen Wegen zu suchen, aber auch ein Element des Friedens in der Zerrissenheit des wach lebenden Menschen unserer Tage ..."[2)]

Aehnlich wird auch 1971 im Artikel "Eb und Erneuerung" argumentiert. Der "beständige Rekurs auf die kritische und 'befreiende Erinnerung'

---

1) "Evangelische Eb", Juli 1967, Nr. 1, S. 21
2) "Evangelische Eb", Dezember 1967, Nr. 2, S. 42, 47

der biblischen Ueberlieferungen" rechtfertigt die "progressive", das heisst ideologiekritische Haltung der kirchlich-theologischen Bildungsarbeit.[1)]

Zur Frage der theologischen Legitimation der evangelischen Eb bestehen 1972 aufgrund des Artikels "Auf dem Weg zu einer Theologie der Eb" unterschiedliche Auffassungen:

"... es ist beklemmend ungeklärt, was diese Aufgabe auch theologisch bedeute, wie sich Eb verstehen und einordnen lasse innerhalb der kirchlichen und theologischen Zielsetzungen."[2)]

Die unterschiedliche Bedeutung theologischer Legitimation bestätigt 1972 die bereits erwähnte Umfrage über interdisziplinäre Veranstaltungen unter den Mitgliedorganisationen.

"Es findet entweder ein Ausweichen auf das Humanum und seine Verantwortung statt (also in den Bereichen Ethik, wo die Gottesfrage ausgeklammert werden kann), oder man begnügt sich mit einem Verweis auf das Evangelium und seine 'sachgemässe' Verkündigung (wobei die Gefahr besteht, dass der Bezug zum Menschen entschwindet)."[3)]

1972 bestätigt Lange die Verheissungstradition der Kirche als Rahmen für die konfliktbezogene Eb, sieht jedoch als Produzenten der dazu notwendigen Hoffnung nicht allein die christliche Ueberlieferung.[4)]

Das unterschiedliche Theologieverständnis erschwert eine einheitliche Zielsetzung der evangelischen Eb im Rahmen der AGEB.

"Der ursprüngliche Plan, Grundfragen evangelischer Eb im Sinn gemeinsamer Orientierung zu erarbeiten, konnte bisher weniger verwirklicht werden...", stellt ein Mitglied des Vorstands 1973 fest.[5)]

Dieser Zielpluralismus scheint mit Zielkonflikten verbunden zu sein. 1972 heisst es zur Frage der Begründung evangelischer Eb:

---

1) "Evangelische Eb", Juli 1971, Nr. 8, S. 3
2) "Evangelische Eb", Juni 1972, Nr. 10, S. 27
3) Vervielfältigtes Papier, I.B. u.a. 1972
4) "Evangelische Eb", Juni 1972, S. 53 ff.
5) Vervielfältigtes Papier, T.V., 1973

"Im Gespräch mit säkularen Organisationen ist es oft schwer, darüber Rechenschaft zu geben, aber auch in unserem Dachverband gehen die Meinungen auseinander."[1]

Stärkung der Institution

Im Jahresbericht 1969 wird kirchliche Eb als notwendige Bedingung für den Weiterbestand der Institution Kirche und ihren Auftrag verstanden, denn nur durch "mündige Menschen, die ihre Verantwortung als Christen im persönlichen und im gesellschaftlichen Bereich wahrnehmen, kann die Kirche der Zukunft bestehen."

Unter dem Thema "Gemeindeaufbau als Problem der Kommunikation" wird 1970 aufgezeigt, "dass die Eb hier einen eigenen Platz hat und etwas leisten kann zum Werden heutiger (kirchlicher) Gemeinden".[2]

Im gleichen Sinn wird evangelische Eb auch im Jahresbericht von 1971 legitimiert:

"Bildungsarbeit mit Erwachsenen ist vom Verkündigungsauftrag her von wesentlicher Bedeutung für die Kirchen..."

4.1.4. Menschenbild

Hinter der allgemeinen Zielsetzung in der Präambel (1966) steht der autonome Mensch, der befähigt ist, "sich ein selbständiges Urteil zu bilden und der Konfrontation mit wechselnden Partnern und Sachfragen standzuhalten". Die Eb macht den Menschen "zu einem verantwortungsbewussten Glied seiner Gesellschaft". "Rationales Handeln" und "Verantwortung" sind somit Wertvorstellungen, die ins Gewicht fallen.

Das spezifisch Evangelische am Menschenbild der Eb folgt aus dem zweiten Teil der Präambel, wo von einem "am Worte Gottes orientierten Menschen- und Weltverständnis" die Rede ist.

---

1) "Evangelische Eb", Juni 1972, S. 46
2) "Evangelische Eb", August 1970, Nr. 6, S. 38

1967 versucht sich die AGEB an den Standortbestimmungen anderer Institutionen zu orientieren. Darunter befindet sich auch das "Laienreferat beim Oekumenischen Rat der Kirchen", dessen Menschenbild folgendermassen aussieht:

"Jeder Christ ist im täglichen Leben verflochten in die Welt. Er muss das als Teil von Gottes Plan erkennen und darüber nachdenken vom Standpunkt seines Glaubens aus. Dieses Verflochtensein und diese Reflexion sind ein nicht abreissender Prozess der Entdeckung."[1]

Im gleichen Heft skizziert der Leiter des Instituts für Eb der evangelisch-reformierten Landeskirche Zürich ein Bild des "Erwachsenen":

"Wir haben es in der Eb mit dem Erwachsenen in jener doppelten Akzentuierung zu tun: er ist einerseits der selbständig denkende, alles in Frage stellende Mensch, der sich fixe Lehrmeinungen nicht präsentieren lässt. Aber dann ist er auch der hilflose, im Geistigen unbeheimatete Mensch, der nach Hilfe Ausschau hält."[2]

Der "scheinbare Widerspruch" zwischen den denkenden und glaubenden Menschen wird an der zweiten Jahrestagung der AGEB, 1967, aufgegriffen:

"Es wird eine unechte Alternative zwischen Denken und Glauben konstruiert, als ob diese beiden sich ausschliessen müssten, als ob derjenige, der denkt, weniger glauben könnte, aber auch umgekehrt: als ob der richtig Glaubende nicht mehr denken müsste."[3]

Unter dem Begriff "schöpferische Mitbürgerlichkeit" erscheint im gleichen Artikel eine Auffassung von Eb, die nicht mehr dem Volk aus Gründen der Gerechtigkeit die Kultur bringt, sondern den Menschen befähigt, aktiven Anteil am Fortschritt der Gesellschaft zu nehmen:

"Hier wird der Mensch in seinem sozialen, mitmenschlichen Kontext gesehen, und sein Leben wird als ein Ganzes verstanden. Das sind

---

1) "Evangelische Eb", Juli 1967, Nr. 1, S. 2
2) Ibid. S. 5
3) "Evangelische Eb", Dezember 1967, Nr. 2, S. 39

alte Anliegen evangelischer Eb ... Wir möchten, dass der Mensch, den wir mit unserer Bildungsarbeit erreichen, besser orientiert und ausgerüstet am Auftrag der Kirche mitgestalten könne, wie immer man dann diesen Auftrag formulieren will."[1]

Die Abteilung für ökumenische Aktivitäten des Oekumenischen Rates der Kirchen wird 1968 zitiert. Sie möchte einen Menschen, der durch die Erziehung frei geworden ist "zur Uebernahme einer verantwortlichen aktiven und schöpferischen Rolle im Prozess der Veränderung der Welt":

"Die Menschen müssen lernen, sich ständig neuen Situationen anzupassen, ohne sich in diesem Anpassungsprozess zu verlieren. Sie müssen lernen, wie man lernt - als eine Form des Lebens ... Und in diesem neuen Lebensverständnis als eines Lernprozesses sind die traditionellen Funktionen des 'Lehrers' und des 'Schülers', des 'Vaters' und des 'Sohnes', des 'Experten' und des 'Laien', des 'Priesters' und des 'Volkes', nicht mehr anwendbar."[2]

An der dritten Jahrestagung, 1968, wird im Rahmen des Themas "die Unruhe der jungen Generation" zu zeigen versucht, "inwiefern sowohl Bildung wie demokratische Mitbestimmung zu einer prospektiven, auf Erneuerung ausgerichteten Haltung führen sollten".[3]

"Mündige Menschen, die ihre Verantwortung als Christen im persönlichen und gesellschaftlichen Bereich wahrnehmen" stehen im Jahresbericht 1969 hinter der Zielsetzung der evangelischen Eb.

Im Artikel "Gemeindeaufbau als Problem der Kommunikation" wird das Bild des Menschen in der heutigen Gesellschaft gezeichnet, die sich als "emanzipiert" begreift:

"Der Mensch der emanzipierten Gesellschaft versteht sich wohl mehr denn je als Person, als Wesen, dem Freiheit gegeben ist, Freiheit des Entscheidens und Freiheit des Wählens. Indem er wechselnden Situationen ausgesetzt ist, muss er dieses Wählen je neu und verantwortlich vollziehen können, im kritischen Beurteilen dessen, was in seiner Lage richtig und ihm zuträglich ist ... Statt dessen findet sich dieser Mensch, eingebettet in die Kleingruppe, den ver-

---

1) "Evangelische Eb", Dezember 1967, Nr. 2, S. 41
2) "Evangelische Eb", November 1968, Nr. 3, S. 3 f.
3) Jahresbericht 1968

schiedenen anonymen Machtgebilden der modernen Gesellschaft gegenübergestellt und ausgeliefert."[1]

In seinem Referat an der Jahrestagung 1969 entwirft E. Lange einen besonderen Aspekt des anzustrebenden Menschenbildes:

"Die heutige Gesellschaft verlangt nach Menschen, die 'keinem Beruf gelübdehaft verfallen sind, sondern sich spielend umstellen können'. In diesem 'spielend sich umstellen können' steckt das Geheimnis der christlichen Freiheit, die die Welt nicht sieht als das Feld unveränderlicher Sachzwänge, sondern sie zu sehen wagt als das offene Feld der Möglichkeiten, der Möglichkeiten Gottes in seinem Menschen."[2]

In den bereits erwähnten Thesen Langes, die 1972 publiziert wurden (S. 350), wird das Bild des erwachsenen Menschen entworfen:

"... gelänge es aber, den Begriff des Erwachsenseins und also der Eb als Bildung zum Erwachsensein (Autonomie, emotionale Reife, Urteils- und Entscheidungsfähigkeit, soziale Kreativität, Verantwortlichkeit) zu präzisieren, empirisch und theologisch, dann wäre damit zugleich ein wichtiges Kriterium für die Kritik und die Selbstkritik der Kirche gewonnen."[3]

Einen weiteren, neuen Akzent scheint das Menschenbild im Zusammenhang mit der 1973 an der Jahrestagung auftauchenden neuen Zielsetzung "Erziehung zur Befreiung" zu bekommen, wo am dritten Tag folgende Fragen behandelt werden:

"Von was wollen und sollen sich die Menschen befreien, von welchen Gesetzen und Bildern, Rollenerwartungen und Zwängen. Welche Methoden der Eb sind geeignet, sich von derartigen Unfreiheiten zu befreien? Was ist spezifisch christlich in solcher Eb?"[4]

Im Referat "Wesentliche Gesichtspunkte einer evangelischen Eb" an der Kursleitertagung der Deutschschweizerischen Arbeitsgemeinschaft für Kirchliche Schulung (AKS), 1973 sagt ein Stabs-Mitglied des Oekumenischen Rates der Kirchen in seinen Thesen:

---

1) "Evangelische Eb", August 1970, Nr. 6, S. 43 f.
2) "Evangelische Eb", Dezember 1969, S. 51
3) "Evangelische Eb", Juni 1972, S. 46
4) Jahresbericht 1973

"Es ist entscheidend, dass das 'Menschenbild' der evangelischen Eb immer konkret bleibt, Erwachsenenbildung übt darin ein, 'an dem zu lernen, was man leidet' (Hebr. 5).

Erwachsenenbildung ereignet sich also in allen konkreten Formen des Umgangs von Menschen mit Menschen, das heisst als Seelsorge, als Feier, als Erfahrung, als Organisation, als Revolution."[1]

4.1.5. Gesellschaftsbild

Hinter der allgemeinen Zielsetzung der Präambel, 1966, steht die Vorstellung einer dynamischen Gesellschaft: "Eb ist in zunehmendem Masse gefordert, in einer Gesellschaft, die sich ständig wandelt."

In einer solchen Gesellschaft wird in einem Grundsatzreferat an der ersten Arbeitstagung auch die Kirche selbst zum Thema der Eb:

"Dann zeigt sich auf der ganzen Linie, dass die Existenz der Kirche als Volk Gottes, das durch sein Wort geformt wird, bereits eine Frage an die Eb darstellt, während andererseits die Eb, wie sie sich in der heutigen Zeit entwickelt, die Strukturen der Kirche in Frage stellt."[2]

Ein Auseinanderbrechen von Kirche und Gesellschaft, eine zunehmende Kluft zwischen Verkündigung der Kirche und sogenannter Kultur, verzeichnet ein Referat an der zweiten Arbeitstagung, 1967. Da jedoch dieser Gott Jesu Christi "gerade in der Welt in immer neuen Gestalten anzutreffen und zu erkennen" ist, besteht eine grosse Nähe zwischen der modernen Sicht einer dynamischen Gesellschaft und dem biblischen Gottesbild. Man kann daher die Welt weltlich sein lassen, ohne sie verkirchlichen zu wollen und ohne einen religiösen Bezirk auszugrenzen, "also auch nicht einen isolierten Bezirk evangelischer Eb". Zum Stichwort "Konfrontation zwischen einer in Bewegung geratenen Gesellschafts- und Bildungswelt und dem Evangelium" folgt etwas später im gleichen Referat:

---

1) "Evangelische Eb", Dezember 1973, S. 46
2) "Evangelische Eb", Juli 1967, Nr. 1, S. 21

"Nicht nur wir, die Vertreter der Kirche, verkünden Evangelium, sondern es kommt uns aus der sogenannten Welt 'Evangelium' entgegen. Wenn wir diesem Prozess standhalten und immer wieder zurückfragen, so werden wir uns plötzlich in der Solidarität mit weltlichen Aussagen befinden, aber vielleicht auch gelegentlich in einer Gegnerschaft zu Aussagen, von denen wir vor kurzem noch selbst gemeint hatten, sie seien die absolut unbestreitbare Aussage der Kirche oder des Wortes Gottes."[1]

Auch die Abteilung für ökumenische Aktivität sieht 1968 an der vierten Vollversammlung des Oekumenischen Rates der Kirchen in Uppsala in "dieser Welt des Wandels keine Tradition, die nicht ständig durch die tatsächliche Erfahrung des Lebens in Frage gestellt wird". Dennoch stellt sie fest,

"... dass die Kirchen und die Christen, die an den Erziehungsprozessen - institutionell und informell - stark beteiligt sind, aufs Ganze gesehen immer noch einem überholten Verständnis von Erziehung anhängen, indem sie sich an den Wert der 'Ordnung' anstatt an den der 'kritischen und schöpferischen Verantwortung' halten. In der christlichen Erziehung sind die Strukturen der vorindustriellen und kapitalistischen bürgerlichen Gesellschaft immer noch - mit Zustimmung der Theologie - vorherrschend."[2]

An der Arbeitstagung 1969 wird nach "Eb als Einübung christlicher Freiheit in einer freizeitorientierten Gesellschaft" gefragt. Dass damit ein kritisches Gesellschaftsverständnis, jedenfalls beim Verfasser des Jahresberichts, verknüpft ist, beweist folgende Passage:

"Die Kirche hat die Arbeitswelt erst spät in den Blick bekommen. - Wird sie mit der Freizeitgesellschaft früher dran sein? Das darf aber keinen Rückzug ins Private bedeuten, umso weniger, als auch der private Bereich des Menschen weitgehend manipuliert wird."[3]

1970 schreibt ein AGEB-Mitglied im Artikel "Gemeindeaufbau als Problem der Kommunikation", dass von einem für die Gegenwart gültigen Gemeinschaftsverhalten unter Christen nur unter Wahrnehmung des Tatbestandes zu reden ist, "... dass jetzt der christliche Glaube mit einer andern Gesellschaft und auch einem andern Selbstverständnis

---

1) "Evangelische Eb", Dezember 1967, Nr. 2, S. 41 f.
2) "Evangelische Eb", November 1968, Nr. 3, S. 3 f.
3) Jahresbericht 1969

des Menschen konfrontiert ist".[1] Dies kann zur Resignation führen: Man kann "ergeben auf neue Strukturen warten und sich indes munter an die alten halten". Der Verfasser jedoch plädiert für Modelle, Beispiele, die gesellschaftlich relevante Probleme aufgreifen und zu lösen versuchen. Er erwähnt als Beispiele unter anderem die kritische Universität, antiautoritäre Kindergärten, Kommunen. Die gesellschaftliche Wirkkraft dieser Experimente geht nach seiner Ansicht weit über deren natürlichen Radius hinaus. Im spätern Abschnitt "Einübung in neue Freiheiten" kommt er zu folgendem Schluss:

"Wir werden in dem, was auf uns wartet, nur durchkommen, sofern wir bereit sind, charismatisch zu denken und in einer Welt pluraler Verwirklichungen mehrere Modelle des Denkens und Tuns nebeneinander gelten zu lassen."[2]

Ein problemorientiertes Gesellschaftsbild liegt den Vorschlägen zu dringlichen Forschungsbedürfnissen zugrunde, die die AGEB 1970 dem Schweizerischen Wissenschaftsrat zukommen lässt:

So sollen zum Beispiel Bildungsbedürfnisse und Bildungsmotivationen verschiedener Schichten der Bevölkerung ermittelt und der Zusammenhang zwischen zunehmender sozialer Mobilität und Veränderung der Bildungmotivation untersucht werden; zudem wird die Frage nach den Aufgaben der Eb im Hinblick auf die soziale Eingliederung der ausländischen Arbeitnehmer gestellt.[3]

1971 nennt der Artikel "Eb und Erneuerung" zwei Merkmale, die die gegenwärtigen Bemühungen der kirchlichen Erneuerung betreffen:

"Eine enge Verbindung von kirchlicher und gesellschaftlicher Reform beziehungsweise Veränderung.
Der Uebergang von der reinen Theorie in eine Phase der Praxis und der Aktionen sowie der Reflexion neuer Praxis."

Der Verfasser weist dabei auf eine neue Entwicklung in den Bemühungen um christliche und kirchliche Einheit:

---

1) "Evangelische Eb", August 1970, Nr. 6, S. 41 f.
2) Ibid. S. 47 f.
3) Jahresbericht 1970

"An die Stelle der alten konfessionellen Unterscheidungen treten Differenzen neuer Art, die quer durch die traditionellen Konfessionsgrenzen hindurchgehen und zu einer Art neuer "Konfessionen" führen, welche landläufig als konservativ oder traditionalistisch, beziehungsweise als progressiv oder gar revolutionär bezeichnet werden. Dabei ist zu beachten, dass die neue "Konfession" der Progressiven die kirchlichen Grenzen überhaupt sprengt und eine neue Gemeinsamkeit auch mit Atheisten und Marxisten ermöglicht (siehe Politisches Nachtgebet Köln)."[1]

Eine zunehmend dynamischere Gesellschaft liegt der Jahrestagung von 1972 zugrunde, die das lebenslange Lernen zur Existenzbedingung erklärt.[2]

Folgende These eines Stabs-Mitglieds des Oekumenischen Rates an der AKS-Tagung 1973 "Evangelische Eb ist immer ökumenisch orientiert" basiert auf einem Gesellschaftsbild, das keine Grenze zwischen Religionen und Weltanschauungen zieht:

"Eine ökumenisch orientierte Eb kennt keine Reserven, das heisst es gibt nichts, was nicht zu ihrem Gegenstand gemacht werden könnte. Oekumenisch orientierte Eb ist die radikale Enttabuisierung der Bildungsarbeit. Dazu gehört die 'Beachtung der Sprache des Schweigens' (Freire)."[3]

Damit verbunden ist These vier:

"Evangelische Eb muss konfliktorientiert in den Dialog mit Menschen anderen Glaubens und anderer Weltanschauungen einführen und einüben."[4]

4.1.6. Methode, Lehr- und Lernmittel, Unterrichtsorganisation

Im zweiten Grundsatzreferat zur Arbeitstagung 1966 wird von der evangelischen Eb gefordert, sich in der Spannung von Lehre und Dialog

---

1) "Evangelische Eb", Juli 1971, Nr. 8, S. 1
2) Jahresbericht 1972
3) "Sprache des Schweigens" stammt aus dem Vokabular von Paulo Freire und meint die Sprache sozial Unterdrückter, die einem Schweigen gleicht, weil sie die Unterdrückung nicht artikuliert, zu artikulieren verlernt hat.
4) "Evangelische Eb", Dezember 1973, Nr. 13, S. 45

zu bewähren. "Bildung geschieht immer da, wo ein Schüler auf Autorität stösst, das heisst, wo er in die 'Lehre' genommen wird."[1)]
Das Verhältnis zwischen "Lehrer" und "Schüler" wird im ersten Referat "Warum Eb?" jedoch anders gesehen:

"Wer sind eigentlich die 'Wir', von denen immer die Rede ist? Mit anderen Worten gesagt: Wer sind die Lehrenden und wer die Lernenden? Es wurde verschiedentlich darauf hingewiesen, dass hier die Grenzen sehr fliessend sind und sein müssen. Die Rollen müssen getauscht werden können, wenn es sich wirklich um Erwachsenenbildung handeln soll. Es kann also kein Einbahnverkehr sein. In jeder Gruppe, die wir vor uns haben, wird jemand sitzen, der von einer bestimmten Frage mehr versteht als derjenige, der zufälligerweise vorne steht. Dialog wird hier bedeuten, dass in diesem Fall die Rollen gewechselt werden."[2)]

Eine entsprechende Ansicht vertritt 1968 auch die "Abteilung für ökumenische Aktivität" des Oekumenischen Rates der Kirchen:

"Die Struktur des Lernens besteht im Dialog, im Team, im Austausch von Informationen auf der gleichen Ebene und in der gemeinsamen Auswertung dieser Informationen zur gegenseitigen Orientierung und gemeinsamen Entscheidung."[3)]

Im Artikel "Gruppendynamik und Eb", 1969, kritisiert ein AGEB-Mitglied die traditionelle Methode in der kirchlichen Eb:

"Von der Tradition der Erwachsenenbildung, und ganz besonders der kirchlichen Erwachsenenbildung her sind viele Kursleiter immer noch zu naiv davon überzeugt, dass es sich in erster Linie um die Vermittlung von Wissensstoff handelt und darum um rationale Prozesse. Welche Rolle sie selber bei der Uebermittlung spielen, bleibt ihnen ebenfalls verborgen. Je stärker sie sich selbst mit dem darzubietenden und dargebotenen Stoff identifizieren, desto schwieriger ist es, die eigene Wirkung richtig einzuschätzen. Gerade in der kirchlichen Erwachsenenbildung, wo das geheime oder auch bewusste Ziel besteht, die Teilnehmer zum Glauben zu führen oder - im schlechteren Falle - sie zu 'missionieren', gibt es noch stärkere Barrieren gegen eine nüchterne Beobachtung seiner selbst und der Gruppe als zum Beispiel beim Unterricht in einer Fremdsprache."[4)]

---

1) "Evangelische Eb", Juli 1967, Nr. 1, S. 42
2) "Evangelische Eb", Dezember 1967, Nr. 2, S. 45
3) "Evangelische Eb", November 1968, Nr. 3, S. 4
4) "Evangelische Eb", Dezember 1969, Nr. 5, S. 23

1970 hebt ein anderes AGEB-Mitglied die Bedeutung des Gesprächs hervor: Es ist ein Informationsprozess, ein Denkprozess, ein lernpsychologischer Entwicklungsprozess. Im Gespräch kann die Nächstenliebe Gestalt annehmen.

"Ueber Gespräche findet der Mensch Geborgenheit. Jeder Teilnehmer eines Gruppengesprächs versucht eine Anpassungsleistung (gruppendynamischer Prozess). Er erlebt die Zugehörigkeit zur schöpferisch tätigen Gruppe, zu einer denkenden, wahrheitssuchenden Gruppe."[1]

In der gleichen Nummer (S. 13) formuliert derselbe Verfasser zur TV-Sendung "Das Böse" allgemeine Anregungen für den Gesprächsleiter. Sie beinhalten Ziel der Gespräche und Vorgehen, Verhalten des Gesprächsleiters, Schwierigkeiten, Ergebnisse.

Unter der Annahme, dass der Mensch der "emanzipierten Gesellschaft" kritisch beurteilen können muss, "was in seiner Lage richtig und ihm zuträglich ist", macht ein weiteres AGEB-Mitglied methodische Ueberlegungen:

"Einübung in solches Verhalten wird notwendiger sein denn je. Einüben kann hier aber nicht heissen, bewährte Verhaltensmuster bloss zu vermitteln oder zu deren Aneignung zu helfen. Wer hier Hilfe bringen will, muss selber eintreten in den Prozess des Lernens, Ueberprüfens und Neulernens, des Fragens und Antwortens, Neufragens und Neuantwortens. Kommunikationshilfe leisten bedeutet hier: bei diesem Wählen, Entscheiden, Verantworten hilfreich präsent sein, dem Werden der Entscheide und Verantwortungen auf bestmögliche Weise zu assistieren."[2]

1971 befassen sich Vorstand und Arbeitsausschuss der AGEB wiederholt mit Fragen der Medienverarbeitung. Zum Gebrauch audio-visueller Medien in der Eb formuliert die schweizerische Delegation an der Arbeitskonferenz der EAEE einige kritische Reflexionen. Als weiteren Problembereich behandelt der Vorstand im gleichen Jahr die Mitgestaltung der Kursteilnehmer an der Themafindung und an der Programmgestaltung in der Eb.[3]

---

1) "Evangelische Eb", August 1970, Nr. 6, S. 7
2) "Evangelische Eb", August 1970, Nr. 6, S. 43
3) Jahresbericht 1971

Am gemeinsam mit der KAGEB veranstalteten Kurs mit Professor Lowy, 1972, steht "das eigene Lernen der Erwachsenen" im Mittelpunkt:

"Alle Bildungsunternehmungen sollen vom Lernenden her ins Auge gefasst werden. Den Bezugsrahmen der Bildungsabsichten bildet nicht der Stoff, nicht der Lehrende, sondern der Lernende."

Daraus werden Folgerungen abgeleitet:

"1. Wir haben anzuknüpfen, wo der Lernende steht.
2. Wir sollen einen Prozess in Gang bringen.
3. Der Lehrende ist in den Lernprozess miteingeschlossen.
4. Wir formulieren Lernziele.
5. Verschiedene Lernstile und Lernmittel sind einzusetzen.
6. In kleineren Gruppen sind Lernprozesse am ehesten möglich.
7. Wir erstreben die Aktivität des Lernenden."[1]

1973 verfasst ein Stabs-Mitglied des Oekumenischen Rates der Kirchen (Büro für Bildungsfragen) einige Thesen zur evangelischen Eb, deren erste die Methode betrifft:

"1) Erwachsene lernen mit Erwachsenen.
Damit ist behauptet, dass
a) jeder von jedem etwas zu lernen hat,
b) Erfahrung unter Umständen gegen Erfahrung steht,
c) echte Erwachsenenbildung immer konfliktorientiert betrieben werden muss."

Ein methodischer Aspekt findet sich auch in These

"3) Evangelische Eb ist immer ökumenisch orientiert.
a) Konfliktorientierte Eb zielt nicht in erster Linie auf Konsensus, sondern darauf, dass die Meinungsverschiedenheiten artikuliert werden in dem Versuch, auf dem Wege des Verstehens zur Verständigung zu kommen."

Eine weitere methodische Komponente birgt der letzte Abschnitt der These

"6) Erwachsenenbildung ist nie neutral, sondern wird immer in Stellungnahme vollzogen.
c) Sie arbeitet nicht für, sondern mit den Menschen. Sie kann also immer nur als identifizierte Eb betrieben werden."[2]

---

1) "Evangelische Eb", Juni 1972, Nr. 10, S. 41 f.
2) "Evangelische Eb", Dezember 1973, S. 45 f.

5. SCHWEIZERISCHE ARBEITERBILDUNGSZENTRALE (SABZ)

5.1. Selbstverständnis

Das oberste Ziel der SABZ findet sich im Artikel 2 der noch gültigen Statuten von 1953: "Der Verein bezweckt die Bildung und die kulturelle Förderung der Arbeiterschaft."

5.1.1. Aufgaben

Das erwähnte Ziel soll gemäss Statuten durch folgende Tätigkeiten erreicht werden:

"a) Beratung und Mitarbeit bei den Bildungsbestrebungen der gewerkschaftlichen, politischen und kulturellen Arbeiterorganisationen;

b) Förderung des Bibliothekswesens;

c) Beratung und Mitwirkung bei der Gründung und Tätigkeit von regionalen und örtlichen Arbeiterbildungsausschüssen und Studienkreisen;

d) Förderung der kulturellen Aufgaben der Arbeiterbewegung (Festgestaltung, Musik, Theater und Laienbühne, Film, Radio, bildende Künste);

e) Durchführung eines Filmdienstes;

f) Abhaltung von schweizerischen und regionalen Bildungskonferenzen;

g) Organisation von Vortragsreisen;

h) Durchführung von Bildungskursen für Vertrauensleute und Funktionäre der Arbeiterorganisationen;

i) Herausgabe von zweckdienlichen Publikationen;

k) Mitwirkung an der Schweizerischen Arbeiterschule;

l) Teilnahme an andern Bestrebungen, die der geistigen und kulturellen Hebung der Arbeiterschaft dienen;

m) Vertretung der kulturpolitischen Interessen der Arbeiterschaft in privaten und öffentlichen Institutionen;

n) Zusammenarbeit mit den Arbeiterbildungsinstitutionen anderer Länder."

In einer Selbstdarstellung der SABZ von 1974 "Was ist sie? Was tut sie?" sind die genannten Aufgaben noch in Kraft. Mit der Begründung, das Schwergewicht der Tätigkeiten habe von jeher auf Kursen unterschiedlicher Dauer gelegen, steht diesmal die "Durchführung von Bildungskursen" an erster Stelle, während das 1953 an zweiter Stelle figurierende Bibliothekswesen nicht mehr ausdrücklich erwähnt wird. Es scheinen somit in den letzten 21 Jahren in den Aufgaben der SABZ Veränderungen stattgefunden zu haben. Welcher Art sie sind, soll anhand einzelner Bereiche, ausgehend von der Tätigkeitsliste a) - n), 1953, nachgezeichnet werden. Dabei wird nur die Periode ab 1963 betrachtet.

"b) Förderung des Bibliothekswesens":

1970 wird anlässlich der Beispiele moderner, gut zugänglicher Volksbibliotheken folgender Schluss gezogen:

"Uns ist es klar: Mit dieser sich rasch anbahnenden Koordination ist die Todesstunde unserer Arbeiterbibliotheken in greifbare Nähe gerückt."[1)]

Die Bibliothekare werden dazu aufgemuntert, ihre Bücher und Erfahrungen für neue Gemeindebibliotheken zur Verfügung zu stellen.

1971 geht "... das Sterben unserer Arbeiterbibliotheken weiter". Diese Entwicklung wird jedoch nicht negativ beurteilt:

"Dass mit dem Sterben der kleinen Bibliotheken viel uneigennütziger Idealismus verlorengeht, dass in den grossen Freihandbibliotheken der menschliche Kontakt Bibliothekar-Leser nicht mehr so gut gepflegt werden kann, ist an sich zu bedauern. Es wäre aber unsinnig, deswegen gegen den Strom zu schwimmen und die an sich ja erfreuliche Entwicklung zur modernen Bibliothek bremsen zu wollen. Auch unser Land braucht zeitgemäss geführte Bibliotheken, die heute als Stätte der Information zu einem selbstverständlichen Bestandteil der Infrastruktur unserer Gemeinden gehören müssen."[2)]

---

1) Jahresbericht 1970, S. 64
2) Jahresbericht 1971, S. 108

Daran wird die Feststellung geknüpft, dass sich mit dieser Umstrukturierung naturgemäss auch das Aufgabengebiet der SABZ ändert.

1973 erfolgt eine Standortbestimmung zum Bereich der Arbeiterbibliotheken:

"Die Arbeiterbibliotheken - entstanden aus dem Kampf der Arbeiterschaft um Anteil an Bildung und Teilhabe an kulturellen Werten - stehen heute vor der Aufgabe, in einer rasch sich verändernden Welt neue Formen zu suchen."[1]

Die SABZ trägt auf folgende Weise dazu bei:

"Die SABZ fördert die Umstrukturierung durch Beratung, durch Beiträge an die Reorganisationen und Fusionen, durch ein Mitteilungsblatt und durch einen jährlichen Bibliothekarkurs."[2]

Die Aufgabenbereiche c) und g) werden hier gemeinsam betrachtet:

"c) Beratung und Mitwirkung bei Arbeiterbildungsausschüssen" und "g) Organisation von Vortragsreisen":

Von Vortragsreisen ist in den Jahresberichten fast nie die Rede. Stattdessen heisst es zum Beispiel 1968:

"Wir haben uns bemüht, den Organisatoren unserer Bildungsausschüsse aktive Bildungsmethoden schmackhaft und vertraut zu machen."[3]

1971 wird auf ähnliche Weise das Referat in Frage gestellt:

"Nicht das 'schön abgerundete' Referat ist uns wichtig, sondern das Mitdenken und Mitreden der Teilnehmer."[4]

Dies wird einige Seiten später noch unterstrichen:

"... Der Vortrag in der üblichen Form hat weitgehend ausgedient. Er zieht nicht mehr. Gleichzeitig ist Eb, 'éducation permanente', wichtiger geworden denn je. Was wir heute eigentlich brauchten, wären vollamtliche regionale Bildungsfunktionäre."[5]

---

1) Jahresbericht 1973, S. 195
2) Ibid. S. 196
3) Jahresbericht 1968, S. 148
4) Jahresbericht 1971, S. 90
5) Ibid. S. 100

1972 wird festgestellt, wie nötig es wäre, Kurse für Referenten durchzuführen.[1)]

1973 wird der bereits 1971 geäusserte Wunsch nach einem Kader didaktisch geschulter Erwachsenenbildner wiederholt. Er geht auf die Erfahrung zurück, dass der Idealismus der ehrenamtlich tätigen Leiter regionaler Bildungsausschüsse nicht mehr genügt. Da ein didaktisch geschultes Kader zur Zeit finanziell und personell nicht möglich ist, kann die SABZ nicht mehr viel mehr tun,

"... als die Präsidenten und Mitarbeiter der noch einigermassen aktiven Bildungsausschüsse jedes Jahr zu einer Wochenendtagung einzuladen."[2)]

In der Selbstdarstellung der SABZ von 1974 werden mit Bedauern die geringen Möglichkeiten aufgezeigt, die ihr zur Förderung der regionalen Bildungstätigkeit offenstehen.

"Leider ist die SABZ aus finanziellen Gründen nicht in der Lage, diese Tätigkeit in dem Masse zu fördern, wie dies angesichts der zunehmenden Bedeutung der Arbeiter- und Erwachsenenbildung dringend nötig wäre. So kann sie denn nicht viel mehr tun, als in ihren Publikationen immer wieder praktisch verwertbare Ratschläge zu erteilen, an Kursen und Tagungen zeitgemässe Methoden der Eb zu demonstrieren und, wo dies gewünscht wird, beratend an Programmbesprechungen teilzunehmen. Wohl hat sie einige Mittel flüssig machen können, um in Form von bescheidenen Defizitgarantien anspruchsvollere Bildungsanlässe wie Kurse und Zyklen überhaupt zu ermöglichen. Für eine zeitgerechte Förderung der Arbeiter- und Erwachsenenbildung auf der lokalen Ebene sind diese Mittel aber völlig unzureichend."

"h) Durchführung von Bildungskursen für Vertrauensleute und Funktionäre der Arbeiterorganisationen":

Während sich die Veranstaltungen der Bildungsausschüsse an die gesamte Arbeiterschaft sowie an die breitere Oeffentlichkeit wenden, richten sich die Kurse der Zentrale an Vertrauensleute und Funktionäre der Gewerkschaften.

---

1) Jahresbericht 1972, S. 146
2) Jahresbericht 1973, S. 186

Die SABZ möchte den Adressatenkreis für diese Kurse erweitern. Als Fernziel, dessen Erfüllung jedoch nicht von ihr abhängt, hofft sie 1966, dass mehr Frauen an die Wochenkurse für Vertrauensleute delegiert werden.[1] Dieses Ziel spiegelt sich 1971 im Titel des Kurses, der nicht mehr "Kurs für Gewerkschafter", sondern "Kurs für Gewerkschafterinnen und Gewerkschafter" heisst.

1968 findet auf Anregung des Bundeskomitees des SGB eine Aussprache mit Verbandsvertretern über das Kurswesen der SABZ statt, "nachdem wir (die SABZ) dort über den manchmal dürftigen Besuch unserer Kurse geklagt hatten". Sie führt unter anderem zu folgendem Ergebnis:

1. - Die Typisierung und Straffung der Kursprogramme wird begrüsst.
2. - Kurse für vollamtliche Funktionäre sind erwünscht.
3. - Die sinnvolle Aufgabenteilung und Koordination in der Bildungsarbeit zwischen Gewerkschaftsverbänden und SABZ wird bejaht, scheint aber in der Praxis nicht ganz leicht durchführbar.[2]

Seit dem Frühjahr 1969 führt die SABZ sogenannte Regionalkurse durch, die mit den jeweils zuständigen kantonalen Gewerkschaftskartellen organisiert werden. Sie dauern viermal einen Tag und umfassen einen Zyklus von vier Themenkreisen (Vereinsrecht, Versammlungsgestaltung; Staatskunde; Volkswirtschaft, Sozialpolitik; die Arbeit in Gesetz und Vertrag).[3]

1973 wird die Frage der Arbeitsteilung zwischen SABZ und Verbänden erneut aufgerollt. Sie scheint noch nicht geklärt zu sein. Die SABZ sieht zum Beispiel die Möglichkeit,

"dass die Verbände eigentliche Basiskurse durchführen, das heisst Kurse, wo die Mitglieder in das Funktionieren und in die Probleme ihres Berufsverbandes eingeführt werden".

---

1) Jahresbericht 1966, S. 45
2) Jahresbericht 1968, S. 151
3) Jahresbericht 1969, S. 10

Die SABZ würde ihrerseits Probleme und Themen behandeln,

"... die für die gesamte Gewerkschaftsbewegung und unsere Gesellschaft wichtig sind".[1]

1974 taucht das Abgrenzungsproblem wieder auf:

"Wir waren grundsätzlich einig, dass die Verbände an ihren Kursen in erster Linie Verbandsprobleme und gewerkschaftliche Grundausbildung (ein Wort, das allerdings noch genau zu definieren wäre!) betreiben sollten. Die SABZ hätte ihrerseits Themen zu programmieren, die für alle Verbände von allgemeinem Interesse sind (Beispiele: Volkswirtschaft, Sozialpolitik und -versicherungen, allgemeines Arbeitsrecht, Geschichte der Arbeiterbewegung, staatspolitische Themen, internationale Gewerkschaftsbewegung, etc.)."

In Wirklichkeit sieht es jedoch so aus, dass mehrere Verbände an ihren eigenen Kursen "SABZ-Themen" behandeln und manche der SABZ-Kursbesucher Neulinge im gewerkschaftlichen Themenbereich sind.[2]

---

1) Jahresbericht 1973, S. 202
2) Jahresbericht 1974, S. 234

"i) Herausgabe von zweckdienlichen Publikationen":

Seit 1968 hat die SABZ angefangen, ausführliche Kursdokumentationen zu erarbeiten und den Teilnehmern anzugeben.[1)]

"1) Andere Bestrebungen zur geistigen und kulturellen Hebung der Arbeiterschaft":

Darunter fallen die 1970 eingeführten Fernkurse, die folgendes Ziel vorfolgen:

- Den "Bildungswilligen unserer Arbeitnehmerkategorien Fernkurse anbieten, die ihrem Bildungsniveau gemäss sind"
- "Die Kurse sollten eine gewisse Allgemeinbildung ganz für den persönlichen Gebrauch bieten"
- "Die Kurse sollten den Anschluss ermöglichen an weitergesteckte Bildungsziele"
- "Die Kurse sollten Grundlagen bilden für verschiedene Tätigkeiten des einzelnen ausserhalb seines Berufes, zum Beispiel als Vertrauensmann der Gewerkschaft, als Mitglied einer Behörde usw."

Diese neue Aufgabe wird mit einer Marktlücke begründet:

"Wir stellten fest, dass der Fernkursmarkt bis heute kaum Kurse anbietet, die diesen Anforderungen gerecht werden."[2)]

Die SABZ glaubt, mit diesen preisgünstigen Kursen nicht nur eine seriöse Weiterbildungsmöglichkeit, sondern den Verbänden auch ein modernes Werbemittel geschaffen zu haben.[3)]

1973 wird für die Absolventen eines Fernkurses "Kontrolle durch Bilanzanalyse" zum erstenmal ein Kursseminar ausgeschrieben.[4)]

---

1) Jahresbericht 1969, S. 23
2) Ibid. S. 13
3) Jahresbericht 1970, S. 59
4) Jahresbericht 1973, S. 190

Als erstrebenswertes Ziel wird 1974 das Angebot einer Kombination von Fernkurs und Gruppenkurs unter der Leitung von Fachleuten betrachtet.[1)]

"m) Vertretung der kulturpolitischen Interessen":

Darunter fällt 1968 die Ausarbeitung einer vom Bundeskomitee des SGB beauftragten Empfehlung der SABZ, die dahin gehen soll, dass die Verbände in kommenden Vertragsverhandlungen den Bildungsurlaub als Forderung erheben.[2)]

5.1.2. Allgemeine Zielsetzung

Was versteht die SABZ unter der bereits erwähnten umfassenden Zielsetzung "Bildung und kulturelle Förderung der Arbeiterschaft"?

Im Jubiläumsbericht 1963 wird diese Zielsetzung auf drei verschiedene Zielgruppen bezogen, die Arbeiterschaft allgemein und auf die Funktionäre und Vertrauensleute. Die SABZ versucht,

"die Allgemeinbildung der Arbeiterschaft zu verbessern, ihr geistiges Niveau zu heben, ihren Gesichtskreis zu erweitern und ihr den kulturellen und geistigen Reichtum der immer vielfältiger werdenden Welt zu erschliessen".

In Funktionärs- und Vertrauensleutekursen ist sie bestrebt,

"Erkenntnisse über wirtschaftliche und politische Gegebenheiten und Tatsachen zu vermitteln, die für die Verwirklichung der Bestrebungen der Arbeiterbewegung notwendig sind, und Funktionäre und Vertrauensleute mit jenen Instrumenten auszurüsten, deren sie zur Bewältigung ihrer Aufgaben bedürfen."[3)]

An der Bildungskonferenz 1964 sagt D., wie wichtig es ist, sich hin und wieder über Sinn und Ziel der Bildungstätigkeit grundsätzliche Ueberlegungen zu machen. Er betont dabei, dass es nicht bloss darum geht, die Leute aufzuklären.

---

1) Jahresbericht 1974, S. 234
2) Jahresbericht 1968, S. 161
3) Jubiläumsschrift 1963, S. 5

"Wir wollen den Menschen und Bürger, der selber denken, entscheiden und handeln kann."[1]

Der SABZ ist es ein Anliegen, mit ihrer Bildungstätigkeit den "echten Bedürfnissen der Gewerkschaften" zu entsprechen.[2]

An den Bildungskonferenzen weist sie immer wieder darauf hin,

"... dass es zu den eigentlichen Aufgaben der Arbeiterbildung gehört, sich mit den geistigen und politischen Problemen unserer Zeit auseinanderzusetzen".[3]

Dazu kommt mit dem Kursthema "Vorbereiten auf morgen" 1971 explizit auch das zukunftsgerichtete Denken.[4]

Unter dem Thema "Politische Bewusstseinsbildung" in den Gewerkschaften" fordert D. von den Gewerkschaften (und damit auch von der SABZ?) zielbewusstere und intensivere politische Informations- und Bildungsarbeit:

"Es geht darum, das kritische Denken zu wecken, die Leute dazu zu bringen, die Dinge nicht mehr einfach hinzunehmen, wie sie gerade sind."

Damit das Ziel der Gewerkschaften, eine Gesellschaft, in der nicht nur politische, sondern auch wirtschaftliche und soziale Gleichberechtigung herrschen, verwirklicht werden kann, müssen

"... wir die Menschen dazu bringen, sie (die Gesellschaft) auch zu wollen, und sie werden sie wollen, wenn sie wissen, wer sie (die Gewerkschafter) sind und was zu tun ist, um sie zu verwirklichen".[5]

Bildungsziele sind somit nicht nur die Fähigkeit zum Erkennen und Verändern, sondern auch die Stärkung des Selbstvertrauens und des Selbstbewusstseins.

---

1) "Bildungsarbeit", September 1964, Nr. 5, S. 98
2) Jahresbericht 1966, S. 44
3) Ibid. S. 51
4) Jahresbericht 1971, S. 94
5) "Bildungsarbeit", Januar 1972, Nr. 1, S. 4

5.1.2.1. Themen, Inhalte

Für die SABZ ist es 1963 "selbstverständlich, dass die Arbeit der SABZ sich immer auf die aktuelle Lage ausgerichtet und den Erfordernissen der Zeit in ihrem Programm Rechnung getragen hat".[1)]

1974 steht im Prospekt der SABZ:

"Was sich im Laufe der Jahre gewandelt hat und was sich weiterhin wandeln wird, sind die Inhalte der einzelnen Kurse."

1965 erscheint das Thema "unsere Gastarbeiter" in Kursen der deutschen und französischen Schweiz.[2)] Im Kurs für Frauen wird von den Bestrebungen der Stiftung für Konsumentenschutz berichtet.[3)]

Unter den Kursthemen von 1966 findet sich das Thema "Bodenrecht und Landesplanung". Behandelt wird auch die Frage der zwischenmenschlichen Beziehungen in Gewerkschaftssektion oder Berufsgruppe.[4)] 1967 kommt eine prospektive Thematik zur Sprache: "Gewerkschaftliche Aufgaben von morgen". Im Wochenendkurs für gewerkschaftliche Jugendgruppenleiter wird die Frage gestellt: "Warum und wie behandeln wir in unseren Gruppen das Thema 'Sexuelle Aufklärung'?"[5)] Im Referat vor der Bildungskonferenz 1967 macht D. Vorschläge zu zwei Themenkreisen: Persönliche Lebensgestaltung (Erziehungsprobleme, Gesundheit-Hygiene, Probleme des Alltags und des menschlichen Zusammenlebens) und Leben und Probleme der Gemeinschaft.[6)]

1969 wird in einem Kurs für Funktionäre erwachsenengerechte Didaktik "Grundsätze bei der Schulung Erwachsener, wie lernen Erwachsene?" behandelt.[7)]

---

1) Jubiläumsschrift 1963, S. 13
2) Jahresbericht 1965, S. 3 und 7
3) Jahresbericht 1966, S. 45
4) Jahresbericht 1967, S. 89
5) Ibid. S. 92
6) "Bildungsarbeit", Januar 1967, Nr. 1, S. 1 ff.
7) Jahresbericht 1969, S. 5

In einem Ueberblick über die Tätigkeit der SABZ stellt D. 1969 eine "Zunahme musischer und weltpolitischer Themen" fest.[1)]

Im Kurs für Gewerkschafterinnen kommt 1969 die Dritte Welt zur Sprache: "Die Entwicklungsländer und wir".[2)] In der Bildungskonferenz 1970 wird zum erstenmal das methodische Thema der Gesprächsführung behandelt.[3)] Die am 1. Januar 1970 ersten fünf angebotenen Fernkurse umfassen folgende Themen: "Maschinenschreiben", "Kleine deutsche Sprachlehre", "Volkswirtschaftslehre I und II" und "Mathematik".[4)]

1973 sind es bereits 14 Kurse. Darunter sind drei Kurse mit Fremdsprachen, drei Kurse mit administrativen Fächern und allgemeinbildenden Fächern wie zum Beispiel Biologie, deutsche Literatur, etc.[5)]

Von den zwischen Januar und Dezember 1973 total 246 belegten Kursen sind nur je zwei in Weltgeschichte und Wirtschaftsgeographie. Die höchsten Teilnehmerzahlen liegen mit 53 beim Maschinenschreiben, 38 bei Arbeitstechnik und 34 bei deutscher Sprache für Deutschsprachige. Es zeigt sich deutlich, dass die Motivation für Fernkurse vor allem in beruflicher Weiterbildung, beruflichem Aufstieg zu sehen ist. Allgemeinbildende Fächer sind kaum gefragt.[6)]

1970 gehören zu den aktuellen Themen eines Wochenkurses "Die Konzentrationsbewegungen in der Wirtschaft" und "Die Mitbestimmung der Arbeitnehmer in der Wirtschaft und am Arbeitsplatz". Ein weiteres neues Thema lautet: "Warum Schulreform und Schulkoordination?"[7)]

---

1) "Education Permanente", Nr. 4, 1969
2) Jahresbericht 1970, S. 52
3) Ibid. S. 56
4) Ibid. S. 59
5) "Bildungsarbeit" (Kurskalender), November 1973, Nr. 6
6) Jahresbericht 1974, S. 243
7) Jahresbericht 1971, S. 92

Eher prospektiv sind die Kursthemen "Die Zukunft der Gewerkschaften", "Neuzeitliche Lohnsysteme", "Vollautomation - auch bei uns?" oder "Mehr Freizeit, mehr kulturelle Aufgaben".[1)]

1972 werden bereits drei Kurse zum Thema "Mitbestimmung" ausgeschrieben.[2)] Diese Kurse werden auch in den folgenden Jahren fortgesetzt. Im gleichen Jahr wird unter dem Titel "Bildungsausschüsse und Gewerkschaftssektionen sollten sie zeigen" auf kritische neue Schweizerfilme aufmerksam gemacht (zum Beispiel "Die grünen Kinder" zum kinderfeindlichen Wohnungsbau, "Unser Lehrer" - Denkanstösse zur Schulreform, "Braccia si - Uomini no" - Diskussion über die Fremdarbeiterfrage).[3)]

1974 werden im Kurs für Jugendgruppen Fragen der Gruppendynamik, der Gruppenarbeit behandelt.[4)]

Im Wochenkurs für Gewerkschafterinnen findet sich zum erstenmal das Thema "Vorschule für die Kleinen".

5.1.3. Legitimation

Gesamtgesellschaftliche Interessen

Die SABZ legitimiert ihre Tätigkeit unter anderem durch die traditionelle Zielsetzung der Arbeiterbewegung, die von Anfang an darauf ausgerichtet war, "die Gesellschaft, die Welt, in der wir leben, zu verändern, zu verbessern". Die SABZ handelt also aus gesamtgesellschaftlichen Interessen, denn

"die Arbeiterbildung ist engagiert - engagiert im unermüdlichen Bestreben, unsere Gesellschaftsordnung den realen Gegebenheiten

---

1) Jahresbericht 1971, S. 92
2) Jahresbericht 1972, S. 144
3) "Bildungsarbeit", Juli 1973, Nr. 4, S. 96
4) Jahresbericht 1974, S. 23

der wissenschaftlich-technischen Entwicklung und den Geboten der Menschenwürde und der Gerechtigkeit anzupassen".[1]

1964 steht in der "Bildungsarbeit" das neue kulturpolitische Programm des Deutschen Gewerkschaftsbundes (DGB). Unter den Textstellen, denen die SABZ für die Schweiz besondere Bedeutung zumisst, befinden sich auch Passagen, die die Bildungsarbeit der Gewerkschaften und der SABZ in den Rahmen gesamtgesellschaftlicher Interessen stellen:

"Die Gewerkschaften und andere nichtstaatliche Einrichtungen können Bund, Länder und Gemeinden bei der Lösung der vielfältigen kulturpolitischen Aufgaben sinnvoll unterstützen ... Die Eb ist ein wichtiger Beitrag zur Erziehung demokratisch denkender und handelnder Menschen ..."[2]

Auch an der Bildungskonferenz 1967 wird die gesamtgesellschaftliche Bedeutung der Bildungsarbeit hervorgehoben:

"... Praktisch geht es hier also darum, vor allem jene Probleme und Aufgaben in unsere Programme aufzunehmen, darzulegen und zu diskutieren, die im Interesse der Gemeinschaft heute und morgen angepackt und gelöst werden sollten. Das gilt auf allen Stufen unserer politischen Struktur: Gemeinde, Kanton, Bund, Europa, Welt."[3]

In einem Artikel zum "Bildungsurlaub" wird 1967 die ständige Weiterbildung als gesellschaftliche Notwendigkeit mit den Aussagen von Wissenschaftern und Politikern abgestützt:

"Wer sich beim heutigen Rhythmus der Entwicklung nicht ständig weiterbildet, bleibt zurück, wird gleichsam zum Analphabeten, der die Zeichen seiner Zeit nicht mehr versteht ... Darüber sind sich nicht nur die Bildungsleute einig, sondern auch die Soziologen, aufgeschlosssene Politiker, Gewerkschafter usw. Auch darüber, dass den Willigen Bildungsgelegenheiten offeriert werden müssen."[4]

Im Anschluss an die UNESCO-Weltkonferenz für Eb 1972 erscheint Arbeiterbildung erneut in ihrer Bedeutung für die gesamte schwei-

---

1) Jubiläumsschrift 1963, S. 41
2) "Bildungsarbeit", März 1964, Nr. 2, S. 28 f.
3) "Bildungsarbeit", Januar 1967, Nr. 1, S. 1 f.
4) "Bildungsarbeit", Mai 1967, Nr. 3, S. 49

zerische Oeffentlichkeit. Die Empfehlung Nummer 6 über Massnahmen zur Förderung der Arbeiterbildung wird von der SABZ auch für die Schweiz als gültig betrachtet:

"Die in dieser Empfehlung enthaltenen Ueberlegungen und Forderungen greifen nämlich mitten in den schweizerischen Alltag und auferlegen der schweizerischen Oeffentlichkeit eine Verpflichtung im Blick auf die Bildungsbedürfnisse der Arbeitnehmer, der sie sich in ihren ureigensten Interessen nicht mehr allzulange wird entziehen können."[1]

1974 wird auf die durch Wissensexplosion und technische Revolution notwendig gewordene "éducation permanente" verwiesen, die nicht nur berufliche, sondern auch allgemeine Eb umfasst. Staatsbürgerliche Erziehung, ein Anliegen der SABZ, wird auch hier im Rahmen gesamtgesellschaftlicher Interessen gesehen:

"Dabei denken wir vor allem an die staatsbürgerliche Bildung im weitesten Sinne. Findet sie nicht statt, wird mit der Zeit auch die Demokratie nicht mehr stattfinden können."[2]

Stärkung der Institution

Arbeiterbildung dient auch zur Stärkung der Arbeiterbewegung.

An der Bildungskonferenz von 1972, die unter dem Thema "Arbeiterbildung heute" steht, gilt es, "der Arbeiterbildung zu einem neuen Standort innerhalb der Arbeiterbewegung zu verhelfen". Im einleitenden Grundsatzreferat hält D. fest:

"Eine Standortbestimmung der Stellung des Arbeiters in Wirtschaft, Politik und Gewerkschaft ist eine dringende Notwendigkeit, wenn wir die Arbeiter zu neuer Aktivität wecken wollen ..."

Arbeiterbildung und Stellenwert des Arbeiters hängen zusammen, denn

"... der Arbeiter muss zielbewusster, politisch engagierter denken lernen. In diesem Zusammenhang wird die Bildung des Arbeiters von grösster Wichtigkeit. Ohne Bildung ist keine Mitsprache und noch weniger eine Mitbestimmung möglich".[3]

---

1) "Bildungsarbeit", September 1973, Nr. 5, S. 113
2) "Bildungsarbeit", Mai 1974, Nr. 3, S. 50
3) "Bildungsarbeit", Juli 1972, Nr. 4, S. 99

Bildungsangebote der SABZ können direkt zur Stärkung der Gewerkschaften beitragen:

"Unsere Fernkurse dienen bestimmt auch dem berühmten 'image' der Gewerkschaften. Sie sind ein Beweis dafür, dass die Gewerkschaften auch den Weiterbildungsbeflissenen unter ihren Mitgliedern helfen wollen."[1]

Bedürfnisse nach Eb

Das erfolgreiche Eingehen auf vorhandene Bildungsbedürfnisse ist ein wichtiges Legitimationsargument, das in verschiedenen Textstellen auftaucht. Im Jahresbericht 1967 (S. 90) wird zum Grundschulungskurs für gewerkschaftliche Vertrauensleute bemerkt, er scheine wirklich einem Bedürfnis entgegenzukommen. Der Kurs für Vorstandsmitglieder von Gewerkschaftssektionen und -gruppen wird 1968 noch deutlicher gerechtfertigt:

"Die starke Beschickung dieses Kurses zeigt, dass diese weitgehend praktischen, auf den gewerkschaftlichen Alltag abgestimmten Themen einem echten Bedürfnis entsprechen. Es ist einfach eine Tatsache, dass manche Gewerkschafter sozusagen über Nacht wichtige Posten in ihren Berufsgruppen oder Sektionen übernehmen müssen, für die sie nur dürftig oder überhaupt nicht vorbereitet waren."[2]

Mit dringlichen Bedürfnissen wird die Einführung von Regionalkursen für Vertrauensleute, 1969, begründet:

"Zwei Gründe haben zu diesem Entschluss geführt: Eine bessere Schulung von Vertrauensleuten auf möglichst breiter Basis wird immer dringlicher; es hält immer schwerer, Kollegen für eine ganze Bildungswoche aus den Betrieben freizubekommen."

Die Neuerung wird positiv bewertet: Die Kurse haben gezeigt,

"dass wir mit ihnen viele Vertrauensleute erreichen können, die sonst keine Gelegenheit hätten, einem unserer Kurse beizuwohnen".[3]

Die Regionalkurse stossen auch 1970 auf grosses Interesse:

---

1) Jahresbericht 1974, S. 236
2) Jahresbericht 1968, S. 143
3) Jahresbericht 1969, S. 10

"Diese Kurse wurden gut, an einigen Orten sogar über Erwarten stark besucht und haben überall zu sehr befriedigenden Ergebnissen geführt."[1]

1969 wird mit dem Hinweis auf Bedürfnisse nach Fernkursen von der SABZ mit dem Schweizerischen Institut für höhere kaufmännische Bildung (SIB) ein Vertrag bezüglich der Uebernahme von Fernkursen abgeschlossen.[2]

1970 wird das Angebot an Fernstudiengängen aufgrund der eingetretenen Nachfrage ausgebaut:

"Bis jetzt haben wir 120 Kursserien abgesetzt. Dieser Anfangserfolg ermutigt uns, weiterzufahren und die zweite Phase vorzubereiten."[3]

Auf ein vorhandenes Bedürfnis stossen auch die 1970 neu eingeführten Gesprächsführungskurse. Die Teilnehmer, die anfänglich etwas skeptisch sind, wünschen für das kommende Jahr eine Fortsetzung.[4]

Neben neuen Kursangeboten bietet die SABZ auch thematisch gleichbleibende Zyklen. Diese Veranstaltungen werden durch die ständige Nachfrage begründet, die darauf zurückzuführen ist, dass nur wenige Kollegen in den Verbänden und ihren Sektionen auf ihre zukünftigen Funktionen als Präsidenten oder Vorstandsmitglieder wirklich vorbereitet werden. "Manche 'schwimmen' und geben dies auch offen zu."[5]

Obwohl sich in den Jahresberichten ab und zu auch Hinweise auf Kurse finden, die mangels genügender Beteiligung ausfallen mussten, ist man bei der SABZ der Meinung, dass Bedürfnis und Nachfrage nach Arbeiterbildung noch längst nicht befriedigt seien.

Im Jubiläumsbericht 1963 fragt sich D.:

---

1) Jahresbericht 1970, S. 58
2) Jahresbericht 1969, S. 10
3) Jahresbericht 1970, S. 59
4) Jahresbericht 1971, S. 100
5) Ibid. S. 94

"Tun wir genügend auf dem Gebiete der Arbeiterbildung? Auf Grund meiner Beobachtungen in unseren eigenen Reihen und im Ausland muss ich diese Frage verneinen."[1]

Im Jahresbericht 1973 tönt es ähnlich:

"Gerade auf dem Gebiete der Versammlungsgestaltung wäre noch viel zu tun in manchen Gewerkschaften. Anfangen müsste man damit, dass Versammlungen überhaupt durchgeführt werden! Es soll Sektionen geben die sich mit einer einzigen pro Jahr begnügen."[2]

Es geht also darum, latent vorhandene Bedürfnisse erst bewusst, manifest zu machen.

Die Notwendigkeit der SABZ und der übrigen Gewerkschaftsbildung wird 1974 damit begründet, dass sie

"alle zusammen ja nur einen Bruchteil von den über 400'000 Mitgliedern des SGB erfassen und auf dem Gebiet der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit noch so ungeheuer viel zu tun bleibt".[3]

Erfolg

Die SABZ legitimiert ihre Bildungstätigkeit auch mit positiven Urteilen der Teilnehmer.

"Wir glauben sagen zu dürfen, dass die Gewerkschafter unsere Kurse gerne besuchen. Kritiken, die wir oft ermutigen, sind eher selten und betreffen meistens Detailfragen von sekundärer Wichtigkeit."[4]

Eine Diskussion zwischen Vertretern der Gewerkschaftsverbände und der SABZ ergibt,

"... dass die Bemühungen der SABZ geschätzt werden. Eigentliche Kritik wurde nicht geübt".[5]

Inwieweit auch Menschen- und Gesellschaftsbild zur Legitimation der Bildungstätigkeit dienen, geht aus den betreffenden Abschnitten hervor.

---

1) Jubiläumsschrift 1963, S. 50
2) Jahresbericht 1973, S. 184
3) Jahresbericht 1974, S. 235
4) Jahresbericht 1968, S. 151 f.
5) Ibid. S. 152

5.1.4. Menschenbild

Neben Beschreibungen des heutigen Arbeitnehmers stehen Zielvorstellungen zum Menschen (beziehungsweise Arbeitnehmer oder Gewerkschafter) von morgen.

Aus der Zielsetzung im Jubiläumsbericht 1963 geht hervor, dass der Arbeiter als ein Mensch mit Bildungsrückstand verstanden wird: Die Arbeiterbildung will nämlich versuchen,

"... die Allgemeinbildung der Arbeiterschaft zu verbessern, ihr geistiges Niveau zu heben, ihren Gesichtskreis zu erweitern und ihr den kulturellen und geistigen Reichtum der immer vielfältiger werdenden Welt zu erschliessen."[1]

Als schlecht informiert erscheint der Gewerkschafter auch 1965 bei der Bewertung eines Kurses mit gewerkschaftlichen Vertrauensleuten:

"Der Kurs darf als gut bezeichnet werden. Es hat sich aber gezeigt, dass bei den Teilnehmern die grundsätzlichen Kenntnisse über Gewerkschaftsfragen nicht vorausgesetzt werden können, was die Behandlung von Spezialgebieten der Gewerkschaftsarbeit erschwert."[2]

"Dem Arbeiter von heute", sagt im gleichen Jahr D. an der Bildungskonferenz der Leiter und Vorstandsmitglieder lokaler Arbeiterbildungsausschüsse

"... geht es materiell bedeutend besser, und die Gefahr der Entpolitisierung weiter Arbeiterkreise ist gross, es herrscht eine allgemeine Interesselosigkeit".

Der Arbeiter ist jemand, der die Prinzipien des Profits und der Industriekonzentration, die mit dem Wandel von Wirtschaft und Technik zusammengehen, "oft falsch oder überhaupt nicht" versteht. Deswegen muss er "zielbewusster, politisch engagierter" denken lernen, da Bildung und Information für Mitsprache und Mitbestimmung Voraussetzungen sind.[4]

---

1) Jubiläumsschrift 1963, S. 5
2) Jahresbericht 1965, S. 2
3) "Bildungsarbeit", Juli 1972, Nr. 4, S. 96
4) Ibid. S. 99

Auch andere Stellen verknüpfen Aspekte des Menschenbildes mit Bildungszielen. Durch die Arbeiterbildung soll der einzelne "über das Verstehen zum praktischen und verantwortungsbewussten Handeln" geführt werden.[1)]

An der Bildungskonferenz 1964 bezeichnet D. die Bildung als Mittel, durch das sich der Mensch im Leben zurechtfinden soll. Er soll sich bewähren können "im Beruf, aber auch in der Gemeinschaft". Durch Bildung soll er mehr Lust bekommen, Verantwortung zu übernehmen. Sein kritischer Sinn soll geweckt werden, "... vor allem aber auch der Mut, das Bestehende in Frage zu stellen". D. betont dabei den Aspekt des handelnden Menschen:

"Dabei wollen wir nie vergessen, dass es uns nicht bloss darum geht, die Leute aufzuklären. Was wir vor allem wollen, das ist der Mensch und Bürger, der nicht nur weiss, sondern auch bereit ist, zu handeln, Verantwortung zu übernehmen."[2)]

Das Bild des verantwortungsbewussten Bürgers tritt 1974 wieder auf:

"Die Demokratie kann nur wirklich funktionieren, wenn die Bürger begreifen, was in ihrer Umwelt vorgeht und deshalb wissen, was sie mit ihrem Stimmrecht tun."[3)]

Damit die im Arbeitsprogramm des SGB anvisierte Gesellschaft mit politischer, wirtschaftlicher und sozialer Gleichberechtigung verwirklicht werden kann, braucht es Menschen, die diese Gesellschaft wollen.[4)]

Der Wille zum Verändern der Gesellschaft hängt also nicht nur mit der Einsicht in die notwendigen gesellschaftlichen Zusammenhänge und Handlungsprozesse zusammen, sondern auch mit der Erkenntnis des eigenen Werts, dem gestärkten Selbstbewusstsein. Im gleichen Jahr findet sich an anderer Stelle der "Bildungsarbeit" ein ähnliche Gedanke: Von Bildungserfolg kann dann erst gesprochen werden, wenn sich der Teilnehmer engagiert und sein Vertrauen in das eigene

---

1) Jubiläumsschrift 1963, S. 41
2) "Bildungsarbeit", September 1964, Nr. 5, S. 98
3) "Bildungsarbeit", Mai 1974, Nr. 3, S. 49
4) "Bildungsarbeit", Januar 1972, Nr. 1, S. 5

Wissen und Können wächst.[1] Er ist jedoch nicht auf sich allein gestellt. Indem die SABZ Mitglieder aus verschiedenen Gewerkschaften zusammenbringt, bekommt der einzelne "das ermutigende Gefühl, Teil einer grossen Gemeinschaft zu sein".[2]

5.1.5. Gesellschaftsbild

Das Gesellschafts- beziehungsweise Weltbild, das direkt oder indirekt in den Textstellen erwähnt wird, steht fast immer in Bezug zum "Arbeiter" oder "Arbeitnehmer". Es dient zum Teil dazu, Arbeiterbildung zu legitimieren.

Im Jubiläumsbericht 1963 wird von einer "immer vielfältigeren Welt" gesprochen, deren kultureller und geistiger Reichtum der Arbeiterschaft erschlossen werden soll.[3]

Diese Welt wird als gestaltbar verstanden. Der Arbeiterbewegung ging es von Anfang an darum, die Gesellschaft, die Welt, in der wir leben, zu verändern, zu verbessern.[4]

1967 wird der rasche gesellschaftliche Wandel als Legitimation für die Gewährung von Bildungsurlaub angeführt:

"Wer sich beim heutigen Rhythmus der Entwicklung nicht ständig weiterbildet, bleibt zurück, wird gleichsam zum Analphabeten, der die Zeichen seiner Zeit nicht mehr versteht ... So kam es zur Forderung nach Bildungsurlaub für Arbeitnehmer, welche unter anderem auch von der UNESCO und von der internationalen Arbeitsorganisation unterstützt wird."[5]

1969 dient die dynamische Veränderung der Welt zur Begründung der Weiterbildung:

---

1) "Bildungsarbeit", November 1972, Nr. 6, S. 146
2) Jahresbericht 1973, S. 202
3) Jubiläumsschrift 1963, S. 5
4) Jubiläumsschrift 1963, S. 41
5) "Bildungsarbeit", Mai 1967, Nr. 3, S. 49

"Die unerhörte Dynamik der wissenschaftlich-technischen Entwicklung und ihre Folgen haben es mit sich gebracht, dass jetzt auch 'praktische Leute' und 'Realpolitiker' nicht nur den Nutzen, sondern auch die Notwendigkeit einer Weiterbildung der Erwachsenen einsehen."[1]

Das Bild der sich wandelnden Gesellschaft wird auch zur Begründung von Forschungsarbeiten herbeigezogen, die die Arbeitnehmer direkt betreffen. Der Jahresbericht 1967/68 hält die Forderung nach nationalen und paritätisch geführten Berufsforschungsinstituten fest, die anlässlich eines internationalen Seminars für Jugendfunktionäre erhoben wurde. Wieder kommt dem technischen Fortschritt besondere Bedeutung zu:

"Es wurde festgestellt, dass der technische Fortschritt in beschleunigtem Tempo den Arbeitsmarkt beeinflussen wird. Dies sowohl in mengenmässiger Hinsicht (Verringerung der Zahl der Arbeitsplätze) als auch in qualitativer Hinsicht (Veränderung der Arbeitsplätze)."[2]

Im Bericht über die Bildungskonferenz von 1970 ist von einer Gesellschaft "im Zeichen des vielgerühmten Wohlstandes und der Television" die Rede, in der jedoch, bei geschicktem Behandeln von Problemen, die die Leute wirklich interessieren, immer noch ein Publikum für Bildungsarbeit zu finden ist.

Das Publikum an Bildungsveranstaltungen der SABZ stammt nur zu einem geringen Teil aus jenen Gewerkschaftsverbänden, die ihre Mitglieder in der Privatindustrie rekrutieren.[3]

Aus dem Kommentar zu einer Veranstaltung "Der Film - ein Massenmedium" geht hervor, dass die Arbeiter über eine besondere Erfahrungswelt und eine eigene Sprache verfügen.

Es war erstaunlich, "wie gerade junge Arbeiter von ihrer Erlebnis- und Erfahrungswelt her bald merkten, wo und wie der oder jener Film die Zuschauer zu manipulieren versucht. Zu diesem Erfolg wesentlich beigetragen hat natürlich, dass es ... glückte, die jungen Arbeiter in einer ihnen verständlichen Sprache anzusprechen."[4]

---

1) "Bildungsarbeit", Juli 1969, Nr. 4, S. 81
2) Jahresbericht 1967/68, S. 163
3) Jahresbericht 1971, S. 91
4) Jahresbericht 1973, S. 187

Anschliessend folgen einige Textstellen mit Hinweisen, wie der Arbeiter die Gesellschaft, in der er lebt, wahrnimmt und was er von ihr weiss:

Wiederholt wird beim Rückblick auf Kursveranstaltungen festgestellt, wie wenig die Vertrauensleute über die wirtschaftlichen Voraussetzungen der Schweiz wissen.[1)]

Das historische Gesellschaftsbild der Kursteilnehmer ist in Bereichen, die sie direkt betreffen, zum Teil sehr lückenhaft:

"Nach dem Exposé des Kollegen Professor Weber über den Generalstreik, respektive dessen Auswirkungen, konnten wir im freien Gespräch mit den Teilnehmern feststellen, wie erschreckend wenig unsere Leute von der neuen Geschichte unseres Landes wissen - falls sie überhaupt etwas davon wissen!"[2)]

Zur Frage der Bedeutung des Arbeitnehmers in der heutigen Gesellschaft herrscht zum Teil unter den Arbeitern selbst Unklarheit. Dies zeigt folgendes Zitat aus dem Grundsatzreferat von D. an der Bildungskonferenz von 1973:

"Die Wandlung der Technik und Wirtschaft hat auch die soziale Stellung des Arbeiters grundlegend geändert. Die Prinzipien des Profits, der Industriekonzentration, des Wert- und Machtdenkens ergreifen auch die Arbeiter, werden aber von ihnen oft falsch oder überhaupt nicht verstanden."[3)]

Welche Stellung nimmt die Frau im Gesellschaftsbild ein, das aus den Texten der SABZ hervorgeht?

Aus dem Jubiläumsbericht, 1963, wird deutlich, dass von den Sektionen und Gruppen nur selten Frauen an Kurse delegiert werden und deshalb notgedrungen spezifische Frauenkurse aufgebaut werden müssen.[4)]

Die Situation der Frau scheint sich auch später nicht gebessert zu haben. So befindet sich 1971 im Grundschulungskurs für Gewerkschaf-

---

1) Jahresbericht 1970, S. 49
2) Jahresbericht 1968, S. 142
3) "Bildungsarbeit", Juli 1972, S. 99
4) Jubiläumsschrift 1963, S. 58

terinnen und Gewerkschafter unter dreissig Teilnehmern nur eine einzige Frau.[1)]

1973 sind nur circa neun Prozent des rund 400'000 Mitglieder zählenden Gewerkschaftsbundes Frauen. In der Erfolgsbewertung des Kurses für Gewerkschafterinnen, 1973, deutet dessen Leiter D. die Stellung der Arbeiterfrau in unserer Gesellschaft an.

Die Kursteilnehmerinnen scheinen "geistig-moralisch eher frischer zu sein als manche ihrer männlichen Kollegen, was eigentlich erstaunlich ist, wenn man bedenkt - und im Gespräch auch vernimmt - wie schwer manche dieser berufstätigen Frauen und Mütter belastet sind."[2)]

Welches zukünftige Gesellschaftsbild liegt der SABZ zugrunde?

Nach dem Jubiläumsbericht, 1963, soll die Gesellschaft auf zwei Zielbereiche hin verändert beziehungsweise angepasst werden: Auf die Werte der Menschenwürde und Gerechtigkeit und auf die "realen Gegebenheiten der wissenschaftlich-technischen Entwicklung".[3)]

In der "Bildungsarbeit 1972" heisst es:

"Das Ziel der Gewerkschaften ... ist eine Gesellschaft, in der nicht nur politische, sondern auch wirtschaftliche und soziale Gleichberechtigung herrschen."[4)]

5.1.6. Methode, Lehr- und Lernmittel, Unterrichtsorganisation

Die Bevorzugung aktivierender Methoden findet sich bei der SABZ schon früh. In einem Referat an der Bildungskonferenz von 1964 sagt D.:

"Was wir brauchen, sind intensive Bildungsarbeit, lebendige Methoden, die vom blossen Zuhören weg und zum aktiven Mitdenken und Mitarbeiten hinführen. Vorträge sind gut, Kurse sind besser, echte Studienkreise sind am besten."[5)]

---

1) Jahresbericht 1971, S. 92
2) Jahresbericht 1973, S. 187
3) Jubiläumsschrift 1963, S. 41
4) "Bildungsarbeit" Januar 1972, Nr. 1, S. 5
5) "Bildungsarbeit", September 1964, Nr. 5, S. 98

Die SABZ versucht auch, diese Theorie in die Praxis umzusetzen. Am Filmschulungskurs für Leiter von gewerkschaftlichen Jugendgruppen wird in Kurzvorträgen gezeigt, wie der Kurzfilm in die Gruppentätigkeit eingebaut werden könnte.[1)]

Gruppenarbeit scheint schon lange vor 1966 angewendet worden zu sein. Im Herbstkurs für Vertrauensleute der Gewerkschaften, 1966, werden "... wie üblich ... die Teilnehmer durch die Bildung von Diskussionsgruppen mit Fragebogen usw. an der Erarbeitung mehrerer Themen aktiv mitbeteiligt".[2)]

1967 wird auf die zunehmenden Bestrebungen zur Gruppenarbeit deutlich hingewiesen:

"Erwähnt sei ... dass wir immer mehr darauf tendieren, die Themen - so weit dies möglich ist - durch die Teilnehmer in Gruppenarbeit und auf der Grundlage von Fragebogen selber erarbeiten zu lassen."

Diese Bemühungen werden damit begründet, dass diese Kurse nicht nur besonders lebendig sind, sondern den Teilnehmern zweifellos viel persönliche Befriedigung geben, weil sie selber etwas geleistet haben.[3)]

An der Bildungskonferenz 1967 erfährt die SABZ durch einen Vertreter des Deutschen Gewerkschaftsbundes eine Bestätigung für ihr Bemühen:

"Auch die deutschen Kollegen wollen immer weiter weg von den 'Katheder predigten' und näher hin zu der aktiven Gruppenarbeit."

An dieser Konferenz werden neuzeitliche Bildungsmethoden nicht theoretisch behandelt, sondern "praktisch durchzuspielen versucht".[4)]

An der darauffolgenden Bildungskonferenz werden die aktiven Methoden erneut aufgegriffen:

"Wir haben uns bemüht, den Organisatoren unserer Bildungsausschüsse aktive Bildungsmethoden schmackhaft und vertraut zu machen. Vor

---

1) Jahresbericht 1965, S. 7
2) Jahresbericht 1966, S. 42
3) Jahresbericht 1967, S. 91
4) Ibid, S. 98

allem geht es ja darum, vom 'Aberglauben' an die grosse Zahl zu heilen, der sich darin ausdrückt, dass man glaubt, eine Veranstaltung dann als Erfolg buchen zu können, wenn mindestens hundert Leute daran teilgenommen haben."[1]

Die Erfolge der bisherigen Bemühungen der SABZ scheinen ermutigend:

"Wir dürfen mit Befriedigung feststellen, dass die aktiven Bildungsmethoden auch bei unseren Leuten an Boden gewinnen."[2]

Allerdings wird auch auf das Problem hingewiesen, dass die Anwendung aktiver Methoden an Organisatoren und Referenten höhere Ansprüche stellt.

1970 findet an der Bildungskonferenz zum erstenmal ein Kurs über "Methoden zeitgemässer Gesprächsführung" statt, der mit den Worten kommentiert wird:

"Wirklicher Erfolg ist in der Bildungsarbeit nur noch dort zu erzielen, wo es gelingt, mit den Teilnehmern in ein echtes Gespräch zu kommen und sie zu lebendiger Mitarbeit zu animieren."[3]

Hier taucht das Wort "animieren" zum erstenmal auf. In einer Selbstdarstellung der SABZ erscheint ein Jahr vorher der Begriff "Animator" neben "Leiter" von Bildungsausschüssen.[4]

Im Jahresbericht 1971 steht unter den allgemeinen Bemerkungen zu den Kursveranstaltungen:

"Wir versuchen immer mehr, an unseren Kursen die Teilnehmer aktiv zu beteiligen. Es geschieht dies unter anderem durch Gruppenarbeit und möglichst ausgedehnte Diskussionen. Das geht nicht immer ohne Schwierigkeiten, besonders auf der Seite der Referenten."

Dabei wird auch der Nachteil dieser Methoden aufgezeigt: Sie setzen bei den Kursleitern und Referenten eine bessere Vorbereitung voraus und verlangen deshalb einen grösseren Zeitaufwand.

---

1) Jahresbericht 1968, S. 148
2) Ibid.
3) Jahresbericht 1970, S. 56
4) "Education Permanente", Nr. 4, 1969

Anstelle der üblichen Bildungskonferenz findet 1971 ein zweitägiger Kurs über Methoden der Gesprächsführung statt, an dem die Methoden mit den Anwesenden geübt werden.[1)]

1972 wird dieser Kurs fortgesetzt. Die SABZ hofft, dass es ihr mit diesem Kurs gelungen ist,

"... die Teilnehmer anhand des eigenen Erlebnisses zu überzeugen, wie anregend und gewinnbringend das Gespräch ist, und dass der Vortrag die Teilnehmer nie in diesem Ausmass aktivieren kann. Wir hoffen daher, dass unsere Teilnehmer beim 'Einkaufen' ihrer Referenten solchen den Vorzug geben, die nicht einfach dozieren, sondern die bereit sind und sich auch die Mühe nehmen, ihr Publikum zu aktivieren, also die neuen Methoden des Gesprächs anzuwenden versuchen".

Dieses Aktivieren besteht unter anderem darin, zum selbständigen Denken zu "verführen".[2)] D. verwendet diesen Ausdruck in einem Artikel über die "Politische Bewusstseinsbildung in den Gewerkschaften".

Nach dem Konzept der "aktivierenden Methode" findet zum Beispiel 1972 ein Kurs zum Thema "Der Film - ein Massenmedium" statt, wo die Teilnehmer selber das Thema erarbeiten und Schlussfolgerungen ziehen. Dabei ist es wichtig, sie "in einer ihnen verständlichen Sprache" anzusprechen.[3)] Im Bibliothekskurs 1973 wird unter dem Thema "Schweizer Literatur" erstmals versucht,

"... dieses nicht durch einen erschöpfenden Vortrag zu behandeln, sondern es die Teilnehmer im Plenumsgespräch und in Gruppen selber erarbeiten zu lassen".[4)]

Die SABZ setzt sich auch mit der Frage der Unterrichtsmittel auseinander: 1973 findet eine Informationstagung zum Thema "audiovisuelle Hilfsmittel in der Gewerkschaftsarbeit" statt, gemeinsam mit dem Medienbeauftragten des SGB. Die Arbeiterbildung hat diese Mittel schon lange in der Bildungs- und Werbearbeit eingesetzt, vor allem den Film. Inzwischen sind Taglichtprojektor und Tonbild-

---

1) Jahresbericht 1971, S. 100
2) "Bildungsarbeit", Januar 1972, S. 4
3) Jahresbericht 1973, S. 187
4) Ibid. S. 194

schau dazugekommen, und bald ist auch mit der Bildkassette zu rechnen.

"Für unsere Arbeiterbildungsorganisatoren heisst es, Augen und Ohre offenhalten, kritisch und überlegt dort mitmachen, wo mitmachen angezeigt ist."[1]

In der Unterrichtsorganisation der SABZ erscheinen in den letzten Jahren neue Formen: Neben den traditionellen Wochenkursen für Gewerkschafter und Gewerkschafterinnen und Spezial- und Wochenendkursen werden seit 1969 auch sogenannte "Regionalkurse" durchgeführt. Diese Kurse sind nach einer Art "Baukastensystem" aufgebaut:

"Ueber eine Zeitdauer von zwei Jahren führt die SABZ je an einem Samstag im Frühjahr und Herbst an sechs Orten vier solche Kurse durch, mit Themen aus den Gebieten der Sozialpolitik und Sozialversicherung, Volkswirtschaft, Staatsbürgerkunde, Vereinsrecht und Versammlungsgestaltung. ... Nach Abschluss des 'Vierer-Zyklus' kommen sechs andere Orte zum Zuge, immer in der Meinung, dass die Einladungen über das ganze Einzugsgebiet gestreut werden und die Teilnehmer wenn möglich alle vier Kurse besuchen."[2]

Neu als Unterrichtsform ist die Auslieferung von Fernkursen an Gewerkschafter. In diesem Zusammenhang ist auch der Versuch eines Seminars für Fernkurs-Teilnehmer zu erwähnen.

6. HEIMATWERKSCHULE (HWS)

6.1. Selbstverständnis

Die HWS ist juristisch gesehen Teil der Genossenschaft "Schweizerisches Heimatwerk". Die Aufgaben und Ziele der HWS fallen demzufolge unter die allgemeine Zielsetzung des Heimatwerks, wie sie in den noch heute gültigen Statuten von 1944 im Artikel 2 festgehalten sind.

Zweck der Genossenschaft ist:

"a) Förderung der bäuerlichen Heimarbeit durch Lehr- und Musterwerkstätten, Kurse, Ausstellungen, Vorträge, Beratungen und dergleichen.

Den Bedürfnissen des Berggebietes und der Förderung der Selbstversorgung ist besondere Aufmerksamkeit zu schenken.

b) Vertrieb der Erzeugnisse der bäuerlichen Heimarbeit und der schweizerischen Volkskunst im allgemeinen.

c) Förderung der bäuerlichen Kultur- und Wohlfahrtspflege.

d) Herausgabe der Zeitschrift 'Heimatwerk' und anderer Publikationen über Heimarbeit, Volkskunst und Heimatkultur im allgemeinen."

Die anschliessend dargestellten Aufgaben und Ziele der HWS lassen sich vor allem den Punkten a) und c) zuordnen.

6.1.1. Aufgaben

Die Haupttätigkeit der HWS liegt im Bereich von Kursveranstaltungen.

Kurse

1964 führt die HWS folgende Kurse durch:

in Richterswil:

- Kurse an der Hobelbank
- Maurerkurse
- Bauernmalerei
- Sommerkurse, das heisst handwerkliche Kurse für jedermann. Das Programm umfasst Weben, freies Schaffen an der Hobelbank, Fidelbau (das heisst Kniegeige), Bauernmalerei und Kerbschnitzen.
- Fortlaufende Handwebkurse. Darunter fallen die dreimonatigen "Standardkurse", deren Absolventinnen nicht vollständig ausgebildete Handweberinnen sind. Daneben gibt es auch Kurse von kürzerer Dauer. Den unterschiedlichen Zielen der Webschüler wird mit Möglichkeit zur individuellen Arbeitsweise und Kursdauer entsprochen. "Wer sich gründlich einführen oder wer sich weiterbilden will, folgt einem systematischen, theoretischen und praktischen Unterricht. Daneben gibt es aber auch das 'freie Weben' mit oder ohne Theorie, 'nach eigener Wahl'."
- Weihnachtsbastelkurse.
- Kurs für landwirtschaftliche Lehrmeister. "Es ging darum, im Laufe der Kurswochen die Meister zu befähigen, ihre Lehrlinge im Handwerklichen auf die Prüfung vorzubereiten." Erster Sonderkurs dieser Art 1963.

Ausserhalb von Richterswil veranstaltet die HWS

Wanderkurse:

- Kurse an der Hobelbank.
- Baukurse. Die seit 1960 von der HWS durchgeführten Baukurse sind 1964 bereits so gefragt, dass sie eine einjährige Voranmeldung der Interessenten notwendig machen.
- Baukurse an Schulen und im Unterland. Baukurse gibt es 1963 und 1964 erstmals auch im Unterland. "Solche Kurse führen wir jedoch nur dann durch, wenn unsere Kursleiter nicht in die Berge gerufen werden, vor allem im frühen Frühjahr und im Vorwinter."

Vielfältig ist das Kursangebot zur Förderung der Volkskunst. Die Kurse für ornamentales Malen finden immer grösseren Anklang. Neben

der Bauernmalerei kommt vor allem das Kerbschnitzen zu neuer Wertschätzung.[1)]

Der Anstoss zu Wanderkursen im Kerbschnitzen kommt nicht von der HWS:

"Die Frauen von Zillis machten einen Besuch in der 'Mülene' und kamen nachher überein, die Vorbereitungen für einen Kurs im Dorf an die Hand zu nehmen. Sie dachten vor allem an die Volkskunst und fragten schliesslich, ob wir bei ihnen nicht einen Kurs für Kerbschnitzen durchführen könnten. So kam der erste auswärtige Kurs dieser Art zustande. Einer unserer Kursleiter übte sich extra im Kerben und der Kurs wurde zu einem vollen Erfolg."[2)]

Zu den Ereignissen, die der "Tätigkeit im Jahre 1964 ihr besonderes Gepräge" geben, gehört der erste Kaderkurs für welsche Baukursleiter:

"Die Anfragen für Baukurse aus der Suisse romande nahmen ständig zu. Es war daher dringend notwendig geworden, welsche Kursleiter heranzubilden. Im Oktober führten wir den ersten Kurs dieser Art durch. Zwei Wochen systematischer Einführung in Richterswil folgte ein einwöchiger Baukurs im Treyvaux im Kanton Fribourg."

Zum erstenmal werden 1964 die Kurse der HWS im Rahmen der "corsi per adulti" (Volkshochschule Tessin) durchgeführt.[3)]

1966 veranstaltet die HWS auch in der welschen Schweiz Kurse für Holzarbeiten und Baukurse, "und die Tessiner Volkshochschule organisiert weiterhin Kurse in abgelegenen Bergdörfern. Die Baukurse haben auch an landwirtschaftlichen Schulen Eingang gefunden." Der Jahresbericht erwähnt Rütti-Zollikofen, die Filiale Ins und die "Ecole d'agriculture du Jura" bei Delémont.[4)]

1967 wird für die Leiter der Kurse an der Hobelbank und der Baukurse eine mehrtägige Leitertagung durchgeführt, die der fachlichen Weiterbildung, dem Erfahrungsaustausch sowie der Kameradschaft dient.[5)]

---

1) Jahresbericht 1964
2) "Der Heimatwerkbote", 1968/69, Nr. 1, S. 12
3) Jahresbericht 1964
4) Jahresbericht 1966
5) Jahresbericht 1967

1968 findet der erste Baukurs im Berner Jura statt. Der erste Baukurs im Tessin baut als Gemeinschaftsarbeit eine neuzeitlich eingerichtete Dorfwaschküche.[1)]

1969 verzeichnet drei Baukurse weniger als das Vorjahr. Stattdessen werden grössere Projekte verwirklicht. So bauen im Schächental zwei Brüder und einige Nachbarn unter Anleitung eines Kursleiters der HWS einen neuen grossen Stall, nachdem eine Lawine mehrere Ställe und zwei Wohnhäuser zerstört hat.

"Die ständig steigenden Kosten für die Modernisierung der Landwirtschaft im Unterland führten dazu, dass wir auch in dieser Gegend vermehrt zu Baukursen gerufen wurden."

Zu Bergkursen für Holzarbeiten wurde die HWS in "besonders entlegene Gebiete" gebeten,

"... so zum Beispiel ins Averstal und nach Abländschen, auf der Freiburgerseite des Jaunpasses, aber auch auf den Glaspass. In einem Bergdorf haben die wiederholten Kurse dazu geführt, dass die 'Hütten' auf einer sehr schön gelegenen Maiensäss recht komfortabel ausgebaut, mit gediegenen selbstgemachten Möbeln versehen wurden und nun an Feriengäste vermietet werden."

Der Jahresbericht 1969 verzeichnet "eine neue Kursart":

"Unsere bewegliche Arbeitsweise ermöglicht es, auch neu auftauchenden Erfordernissen zu entsprechen."[2)]

Die HWS geht auf den Vorschlag eines Agronomen ein, besondere Kurse für Unterhalt und Reparaturen bäuerlicher Heimwesen anzubieten. Für Oktober 1969 werden für den Bereich der Landwirtschaftlichen Genossenschaft Mosnang die ersten Kurse dieser Art vorbereitet, wobei man direkt auf die Bedürfnisse der Betroffenen eingehen will:

"Zur Zeit läuft eine Umfrage, um herauszufinden, was die Bauern am meisten interessiert."[3)]

Nach Kursen in Kerbschnitzen und Bauernmalerei ist auch in den Bergen und im Unterland grosse Nachfrage. In Graubünden führt die HWS zum

---

1) Jahresbericht 1968
2) Jahresbericht 1969
3) "Der Heimatwerkbote", 1968/69, Nr. 3, S. 57 f.

Beispiel Kurse für Kerbschnitzen und Bauernmalerei durch, "die bereits weitere Kursbegehren ausgelöst haben".[1)]

1970 wird ein Rückgang der Zahl von Baukursen registriert. Er hängt mit dem konjunkturbedingten Wegzug der jungen Bauersleute in die Industrie zusammen. Statt um Reparaturen und Verbesserungen "geht es heute immer mehr um gründliche Erneuerungen oder Neubauten", was auch mit der Vergrösserung der Betriebe erklärt wird.

"Es ist aber keineswegs etwa so, dass der Selbsthilfewillen erlahmen würde. Er bestätigt sich nur teilweise in anderen Formen. Wenn zu wenig Leute für einen eigentlichen Kurs vorhanden sind, baut der Bauer mit seinen Angehörigen unter Anleitung unserer Kursleiter. Die Selbsthilfeleistung, aber auch die unsere, für Planung, Berechnung und Vorbereitung ist nicht geringer, nur erscheint sie nicht in der Kursstatistik. Die Angaben über die Zahl von Kursen geben daher nur sehr unvollkommen Aufschluss über das, was unsere Tätigkeit direkt oder indirekt bewirkt."[2)]

"Die 'corsi per adulti' organisiert in zunehmender Zahl Schreinerkurse, die sie zum Teil mit eigenen Kräften durchführt."

Im Kanton Graubünden werden die Kurse der HWS im Rahmen der obligatorischen Fortbildungsschule offiziell anerkannt.

Als "Ereignis ungewöhnlicher Art" greift der Jahresbericht 1973 den Sonderkurs Uri auf, in dem ausser der Arbeit an der Hobelbank auch über regionale Planung diskutiert wird.

Mit Teilnehmern des einjährigen Kurses für Entwicklungszusammenarbeit an der ETH führt die HWS "auf ihren Wunsch Baukurse durch, in einem Fall zum Wiederaufbau eines abgebrannten Gemeinwesens".

"Wie in der Deutschschweiz geht unsere Kurstätigkeit auch in der Romandie und im Tessin weiter. Ebenso wurden wir erneut von sechs landwirtschaftlichen Schulen zu Baukursen gerufen."[3)]

Die Kursangebote richten sich an verschiedene Adressatengruppen.

"Die Kurse an der HWS stehen Menschen jeden Alters offen. Es begeg-

---

1) Jahresbericht 1969
2) Jahresbericht 1970
3) Jahresbericht 1973

nen sich denn auch Alt und Jung in sämtlichen angebotenen Kursen."[1)]

Der Zielsetzung entsprechend sind es in erster Linie bäuerliche Kreise, wobei die Leute aus abgelegenen Berggebieten besonders berücksichtigt werden.

Die Teilnehmer der Wanderkurse im Tessin setzen sich anders zusammen als in der deutschen Schweiz. "Neben Bauern machen der Lehrer mit, die Schüler der obersten Klassen, ferner Handwerker, die sich weiterbilden wollen, Leute aus den verschiedensten Berufen und Kreisen ..."

1964 fällt die grosse regionale Streuung in der Herkunft der Webschülerinnen auf. "Mehr als früher sind auch Männer am Webstuhl anzutreffen, sie kommen meist aus Frankreich."[2)]

Rund siebzig Prozent der Kursteilnehmer von 1965 sind "im Berggebiet zuhause". Unter den Webschülerinnen gibt es 1966 "nach wie vor ... Bauerntöchter und Frauen aus den Bergen und dem Unterland ...". Zahlreich sind Arbeitslehrerinnen, "die zu ihrer beruflichen Weiterbildung Kurse mitmachen". Ausser Deutschschweizerinnen "kommen auch immer wieder Webschülerinnen aus der welschen Schweiz", die in französischer Sprache unterrichtet werden. "Zahlreich kommen auch Leute, die in den verschiedenen Sparten der Sondererziehung in Heimen und Schulen tätig sind." Zu den Webschülerinnen gehören zukünftige Entwicklungshelferinnen. Allerdings ist "der Anteil Frauen und Mädchen aus dem Bauernstand kleiner geworden". Sie haben jedoch gegenüber anderen Interessentinnen den Vortritt und geniessen wenn nötig Vorzugsbedingungen.[3)]

Neben Bergbauern zählen "auch die Bauern des Unterlandes" zunehmend zu den Kursteilnehmern.[4)]

---

1) Jahresbericht 1964
2) Jahresbericht 1964
3) "Heimatwerkbote", 1973, Nr. 3, S. 51
4) Jahresbericht 1967

1968 leiter die HWS auf Wunsch des Schweizerischen Bauernverbandes "sechzig deutschsprechende Praktikanten aus Brasilien" an. In der Webschule hat die Beteiligung aus dem Ausland noch zugenommen.[1)]

1971 haben sich wiederum "junge Schweizer, die als Freiwillige für Entwicklungsarbeit nach dem Kongo beziehungsweise nach Columbien gehen, bei uns handwerklich geschult". Auf der gleichen Seite des Berichts steht:

"Ehemalige Kursschüler veranlassen nun ihre Väter, bei uns Kurse zu besuchen. Jung und Alt zusammen ergibt immer die schönsten Kurserlebnisse."[2)]

Weitere Aufgaben der HWS sind Vorträge vor Besuchergruppen in Richterswil und bei auswärtigen Veranstaltungen von Vereinen und Schulen. Sie hat

"alljährlich zahlreiche Besucher aus allen Schichten des Schweizervolkes und aus der weiten Welt zu empfangen und sie mit Ziel und Tätigkeit der HWS vertraut zu machen".[3)]

---

1) Jahresbericht 1968
2) Jahresbericht 1971
3) Jahresbericht 1966

Die HWS hat einen Ausleihdienst für Dias, der von ehemaligen Kursteilnehmern gerne benutzt wird, die von der Idee der HWS berichten wollen.

Vorträge werden 1964 "als ein vortreffliches Mittel" betrachtet, "um unsere Ideen und Kurse bekanntzumachen". 1964 hat die HWS "mehr Vorträge gehalten als in früheren Jahren".[1)]

1966 ist der Besucherstrom "gegenüber dem Vorjahr um 26 Prozent angeschwollen und erreichte die erstaunliche Zahl von 3'381 Personen". 1968 erwähnt der Jahresbericht "jährlich circa 2'500 Personen". 1969 und 1970 sind es circa 2'000 und 1971 und 1972 ist von durchschnittlich 2'500 Besuchern die Rede.[2)]

Beratungs- und Auskunftsdienst sind ein weiterer Aufgabenbereich.

Der Jahresbericht 1966 registriert eine steigende Beanspruchung des allgemeinen Beratungs- und Auskunftsdienstes. "Letzterer hat ein solches Ausmass angenommen, dass wir ihn kaum bewältigen können. Man wendet sich mit Anliegen fast jeglicher Art an uns."[3)]

Ein Beispiel für die Beratertätigkeit bringt der Jahresbericht 1967:

"Zu Beginn des Jahres riss eine Lawine im Schächental einen Stall in die Tiefe. Wir haben uns anerboten, durch Beratung, Ausarbeitung von Detailplänen und Baukursen beim Wiederaufbau nach Kräften mitzuhelfen."

Diese Kursleiter, die ausserhalb der Kurse mit Bauernfamilien arbeiten, erfüllen "damit eine sehr wichtige Aufgabe, denn Handwerker, die auf die 'Stör' gehen, gibt es immer weniger".[4)]

---

1) Jahresberichte
2) Jahresbericht 1964
3) Jahresbericht 1966
4) Jahresbericht 1967

Die Bauberatung geschieht durch einen freien Mitarbeiter und einen Baukursfachmann der HWS. Aus der ganzen Schweiz wenden sich Bauernfamilien an die HWS, "weil ihnen Bauprobleme schwere Sorgen bereiten. Diese Art von Bauberatung ... ist wohl einzigartig."

"Der Heimatwerkbote", der "Ratgeber für die handwerkliche Selbsthilfe", erfüllt ebenfalls eine Beratungsaufgabe. Auch "in der Entwicklungshilfe in verschiedenen Erdteilen leistet er gute Dienste".[1)]

1968 beteiligt sich die HWS an einer Umfrage der CEA (Verband der europäischen Landwirtschaft) über "die Dorferneuerung als kulturelle Aufgabe".

6.1.2. Allgemeine Zielsetzung

Der HWS "vornehmstes Ziel bleibt" 1964

"... den einzelnen durch Kurse in Richterswil und in den Dörfern möglichst tüchtig zu machen und ihn im Sinne der Selbsthilfe zu ermuntern. Dadurch wird innerhalb der Familien und wenn nötig unter Mithilfe von Nachbarn sehr vieles möglich ... In unseren Kursen, vor allem den Baukursen, veranlassen wir die Teilnehmer aber auch zu gegenseitiger Hilfe."

Neben dieser Selbsthilfe drängt sich jedoch für die HWS "eine neue Aufgabe in den Vordergrund":

"So nützlich alle Anstrengungen sind, die wir und andere unternehmen, auf weite Sicht steht und fällt das Bergbauerntum doch mit der Gesinnung, aus der heraus seine Träger handeln. Die Gesinnungsbildung wird immer wichtiger, und wir suchen nach geeigneten Formen, um unsere Kurse mit dem Bildungsgedanken zu verbinden."[2)]

Die HWS sieht sich 1965 als ein "Hülfswerk für den Bergbauernstand" und will es auch fürderhin bleiben.[3)]

1968 betont T. die Förderung des Gemeinschaftssinns:

---

1) Jahresbericht 1969
2) Jahresbericht 1964
3) Jahresbericht 1965

"An verschiedenen Orten haben sich nach Baukursen Selbsthilfegruppen gebildet. Man hilft sich gegenseitig, bezahlt keinen Lohn, führt aber eine Stundenbuchhaltung, schafft also den Ausgleich durch Arbeit, so dass sich die Barauslagen auf die Materialkosten beschränken, dafür aber der Gemeinschaftssinn um so mehr gestärkt wird."[1)]

Im Jahresbericht 1969 führt T. folgende zwei Hauptziele an:

"Die bäuerliche Selbsthilfe spielt bei zunehmender Teuerung im Existenzkampf eine immer grössere Rolle. Aber auch die Möglichkeit zu gestalterischem Schaffen, die Pflege des Schönen im Sinne der allgemeinen handwerklichen Volksbildung entsprechen einem tatsächlichen Bedürfnis."

1971 erscheinen als Hauptaspekte der Zielsetzung:

"Handfeste Selbsthilfe und Pflege des Kulturellen, beidem will die HWS dienen."[2)]

Anstelle der früheren Zielsetzung "handwerkliche Volksbildung" tritt nun der Ausdruck "Pflege des Kulturellen". Diese Neuformulierung kann damit zusammenhängen, dass 1970 der Leiter der HWS an einer Umfrage der vierten Kommission des CEA beteiligt war, die Veränderungen im kulturellen Leben ländlicher Regionen zum Gegenstand hatte und zum Ergebnis führte, dass eine Erneuerung der Dorfkultur dringend notwendig ist.[3)]

In den Kursen zur "Pflege des Kulturellen" (Kerbschnitzen und Bauernmalerei) geht es nicht zentral um das Kopieren und Adaptieren alter Muster. Denn

"diese Zweige der Volkskunst leben - wie alles Traditionelle - nur dann weiter, wenn sie immer wieder neu empfunden und zeitgemäss gestaltet werden".[4)]

Die Kurse sind auf verschiedene Bildungsziele ausgerichtet. So schreibt T. im Jahresbericht 1973:

"Die Kurse für Volkskunst, vorab in abgelegenen Orten, sind sehr gefragt. Sie fördern auch die Dorfkultur und Geselligkeit."

---

1) Jahresbericht 1968
2) Jahresbericht 1971
3) "Heimatwerkbote", 1969/70, Nr. 1, S. 15
4) "Heimatwerk", März 1970, Nr. 1, S. 13

Die bei der HWS vorhandene Bereitschaft, auch in den abgelegensten Gegenden solche Kurse durchzuführen, kann die Eigeninitiative der Dorfbevölkerung anregen:

"Die Initiative hat von den Dörfern auszugehen, wir kommen nur auf Verlangen. Jemand muss den Kurs in die Wege leiten, andere dafür gewinnen und die Organisation an Ort und Stelle an die Hand nehmen."[1)]

Bei der Förderung der Selbsthilfe geht es nicht allein um das Vermitteln praktischer Fähigkeiten:

Um im Rahmen obiger Zielsetzung auch die Gemeinschaftsarbeit zu fördern, legt die HWS Wert darauf, dass in den Wanderkursen für Holzarbeiten, wo gewöhnlich jeder für sich arbeitet, wenn immer möglich auch eine Gemeinschaftsarbeit durchgeführt wird.[2)]

Die Baukurse sollen eine neue Form nachbarschaftlicher Hilfe verkörpern. Aufgrund von Beispielen im Tirol regt die HWS Selbsthilfegemeinschaften an, deren Mitglieder sich zu gegenseitiger Hilfe verpflichten.

"Die Mitglieder stehen sich nicht nur beim Bauen bei, sie besprechen auch Fragen, die alle angehen, wie Güterzusammenlegung, Ortsplanung etc."[3)]

Als wichtigstes Ziel wird 1970 eine Stärkung des Selbstvertrauens betrachtet "... in einer Zeit, da das Bauerntum, das doch einer der Grundlagen unseres Lebens dient, kritisiert, ja oft in Frage gestellt wird".[4)] Die HWS zielt darauf ab, "gute Ausbildung mit Ermunterung zum Bergbauerntum zu verbinden. Die Freude am bergbäuerlichen Leben" soll geweckt werden.[5)]

1971 sind "vier weitere Selbsthilfe-Gemeinschaften gegründet worden, deren Mitglieder sich unter Rückleistung der Arbeit ohne Lohn gegenseitig helfen".[6)]

---

1) "Education Permanente", 1974, Nr. 1, S. 10
2) Jahresbericht 1970
3) "Heimatwerk", März 1970, Nr. 1, S. 14
4) Ibid. S. 18
5) Ibid. S. 10
6) Jahresbericht 1971

Wie stellt sich die HWS zu Neuerungen im Bereich der allgemeinen Zielsetzung?

1970 sind

"die Voraussetzungen für unsere Aufgabe unverändert... wir haben uns auf dem Boden der Selbsthilfe schon immer für die Bauern zu Tal eingesetzt."[1]

"Es liegt an Wesen und Aufgabe der HWS, wenn sie nicht immer wieder Neuerungen zu berichten weiss. Entscheidend ist, dass sie in einer Zeit des Wandels auf bisherige Weise weiterwirken kann, dass ihre Dienste von vielen Seiten in Anspruch genommen werden ..."[2]

Vier Jahre später sagt T.:

"Wir sind dem Ursprünglichen und den Traditionen verbunden. Das hindert uns jedoch keineswegs, uns Neuem offen zu halten ..."[3]

6.1.3. Legitimation

Für Zielsetzung und Tätigkeit der HWS werden verschiedene Gründe angeführt. Als ein zentrales Argument taucht wiederholt die zunehmende Teuerung auf.

Im Jahresbericht 1969 heisst es: "Die bäuerliche Selbsthilfe spielt bei zunehmender Teuerung im Existenzkampf eine immer grössere Rolle" und ein Jahr später:

"Die Selbsthilfe eröffnet einen Ausweg, sie wird mit fortschreitender Teuerung immer lohnender."[4]

Als weitere Rechtfertigung für die Tätigkeit der HWS gilt die Notwendigkeit der Landschaftspflege, da eine Vernachlässigung des Bergbauerntums unseren Fremdenverkehr gefährden könnte, dessen Grundlage die Kulturlandschaft ist.

"Kultivierte Landwirtschaft aber gibt es nur, wo eine genügend zahlreiche einheimische Bevölkerung ihre Landwirtschaft weiterführt."[5]

---

1) "Heimatwerk", März 1970, S. 15
2) Jahresbericht 1970
3) "Education Permanente", 1974, Nr. 1, S. 12
4) "Heimatwerk", März 1970, S. 15
5) Ibid. S. 26

Um eine intakte Berglandwirtschaft auch für die Zukunft zu bewahren, ist die Fortsetzung der Tätigkeit der HWS notwendig:

"Fachleute des Tourismus machen darauf aufmerksam, dass wir zufolge der Expansion und auch einer vernachlässigten Raumordnung immer höhere Regionen erschliessen müssen,.. die HWS hat auch in der Zukunft eine Aufgabe zu erfüllen."[1]

Vier Jahre später wird nochmals festgehalten, dass die Förderung der Berggebiete zum Bewahren einer intakten Kulturlandschaft nötig sei.[2]

Als weitere Begründung für die Kursangebote der HWS wird geltend gemacht, dass die Kurse auf zentrale Bedürfnisse der Adressaten antworten. So 1964:

"Man darf ruhig sagen, dass die Bergbauern recht eigentlich auf solche Kurse (Baukurse) gewartet haben. Wenn man sich den riesigen Baubedarf in der Berglandwirtschaft vor Augen hält sowie dringend notwendige Reparaturen und Verbesserungen, ist das auch nicht verwunderlich."[3]

"Die Baukurse entsprechen nach wie vor einem sehr grossen Bedürfnis. Sie ermöglichen neben Unterhaltsarbeiten grundlegende Verbesserungen und Erneuerungen der Hofeinrichtung, ohne drückende Schulden machen zu müssen, die einen Teil des Gewonnenen wieder zunichte machen würden. In vielen Fällen bleibt die Selbsthilfe der einzige Ausweg."[4]

Auch die Webschule antwortet auf vielfältige Bedürfnisse. So kommen viele

"Frauen und Mädchen aus Stadt und Land, weil sie einfach Freude am Handweben haben ... oder zur seelischen Erfrischung. unsere Webschule von so verschiedenen Leuten besucht wird, trägt zweifellos viel zu einer vermehrten Wertschätzung des Handgewobenen bei und dient auch der handwerklichen Volksbildung im Sinne des Heimatwerks."[5]

Für alle Kurse gilt 1970 folgende Textstelle:

"Die stets gute Besetzung der Kurse beweist, dass das Gebotene einem tatsächlichen Bedürfnis entgegenkommt. Oft liegen weit mehr Anmeldungen vor, als berücksichtigt werden können."[6]

---

1) "Heimatwerk", März 1970, S. 26
2) "Education Permanente", 1974, Nr. 1, S. 10
3) Jahresbericht 1964
4) Jahresbericht 1966
5) Ibid.
6) "Heimatwerk", März 1970, S. 6

Mit besonderer Aktualität begründet T. 1964 die Arbeit der HWS:

"Die Selbsthilfe ist, durch die heutigen Zustände bedingt, zeitgemässer denn je. Unsere Dienste werden denn auch in zunehmendem Mass beansprucht."[1]

Ein weiteres Begründungsmoment ist die grosse Nachfrage.

"Vor ihren (der HWS) Türen drängt die Nachfrage", steht im Bericht v 1966. Auf die Frage, "ob unsere Aufgabe noch zeitgemäss sei", wird 1970 geantwortet:

"Dafür spricht auch die gleichbleibende Beteiligung an unseren Kurse obwohl die bäuerliche Bevölkerung im ganzen Land abgenommen hat. Die Voraussetzungen für unsere Arbeit sind unverändert ..."[2]

Neben der steigenden Nachfrage rechtfertigen auch positive Urteile die Arbeit der HWS.

Einige dieser Urteile stammen aus der Institution selbst:

"Die Beispiele gelungener Selbsthilfe, die wir ermöglichen, wirken aufmunternd und ansteckend", heisst es im Jahresbericht 1966, und vier Jahre später:

"Wir streuen eine Saat aus, die in alle Richtungen getragen wird und vielfältig Frucht bringt, weit mehr, als wir wissen. Aber nur schon das, was zu unserer Kenntnis gelangt, rechtfertigt alle Anstrengunge hundertfältig."[3]

Ebenso zuversichtlich zeigt sich der Jahresbericht 1973. T. spricht von den in den Kursen erworbenen vielseitigen Kenntnissen und Fertigkeiten, den oft verborgenen Fähigkeiten und Kräften, die dabei geweckt wurden und "die Selbstvertrauen und Zuversicht in den nicht selten entmutigten Bauern zu entfachen vermochten".[4]

---

1) Jahresbericht 1964
2) "Heimatwerk", März 1970, S. 15
3) "Heimatwerk", März 1970, S. 15
4) "Der Heimatwerkbote", 1969/70, Nr. 2, S. 37

6.1.4. Menschenbild

Die HWS hat vor allem den Bauern, insbesondere den Bergbauern im Blick. Dieser Mensch steht im Existenzkampf, den er jedoch zu bestehen weiss.

"Die grosse Zahl von Kursbegehren beweist aber zugleich, dass unter den Berglern ein gesunder Selbstbehauptungswille lebendig ist."[1)]

Vom starken Willen zur Selbstbehauptung und zur Selbsthilfe "bei unseren Berg- und Talbauern" berichtet auch der Jahresrückblick 1965.

"Nach den Erfahrungen der HWS darf man ruhig sagen, dass die Selbsthilfe noch nie dermassen 'in aller Leute Mund' gewesen sei wie heute. In Gesprächen von Mann zu Mann so gut wie an Versammlungen wird immer wieder die Entschlossenheit laut, sich mit eigener Kraft und eigenem Können durchzuschlagen."[2)]

"Jeder Bergbauer, der zäh und mutig weitermacht, erfüllt ... eine Aufgabe im Dienste des Landes."[3)]

1970 wird "der Bauer als Gestalter und Erhalter der Landschaft" geschildert.[4)]

Der wiederholt erwähnte Selbsthilfewille erscheint im gleichen Jahr auch als Postulat: Damit die Arbeit der HWS einen Sinn hat, muss bei den Bauern ein "kräftiger Wille zur Selbstbehauptung" vorhanden sein und "die Erkenntnis, ihre Arbeit sei für das Volksganze wichtig".[5)]

Zum Selbsthilfewillen gehört also auch ein gestärktes Selbstbewusstsein. Ausserdem muss freies Handeln mit Verantwortung gegenüber der Allgemeinheit vereinigt werden können:

"Das Gleichgewicht zwischen Individuum und Gemeinschaft zu finden, ist uns ein Anliegen."[6)]

"Initiative, Tatkraft und Gemeinschaftssinn" als erfolgverheissende menschliche Eigenschaften beschreibt der Jahresbericht 1973 am Beispiel eines jungverheirateten Bauern, der nach Kursbesuchen sein eigenes Haus baut.

---

1) Jahresbericht 1964
2) Jahresbericht 1965
3) Jahresbericht 1967
4) Jahresbericht 1970
5) "Heimatwerk", März 1970, S. 9
6) "Education Permanente", 1974, S. 11

Einen weiteren Aspekt des Menschenbildes enthält der seit Jahren wiederkehrende Leitsatz der HWS: "Der Mensch lebt nicht vom Brot allein". Auch "... die Pflege des Schönen im Sinne der allgemeinen handwerklichen Volksbildung entspricht einem tatsächlichen Bedürfnis".[1)]

In Gesprächen mit Teilnehmern kommen die Kursleiter der HWS "immer wieder zur Einsicht", dass wir Menschen sowohl das Nützliche wie das Schöne nötig haben, "dass jedoch das, was uns Freude an der Arbeit und am Leben bereitet, in einem tieferen und weiteren Sinn ausschlaggebend ist".[2)]

6.1.5. Gesellschaftsbild

Die Hinweise zu einem Gesellschaftsbild können in zwei Dimensionen gegliedert werden:

- Das Bild der heutigen Gesamtgesellschaft und
- die Stellung der Bauernschaft, insbesondere der Bergbauern, innerhalb dieser Gesellschaft, die in einen "bäuerlichen" und einen "nichtbäuerlichen" Bereich aufgeteilt wird:

"In der 'Mülene' begegnen sich bäuerliche und nichtbäuerliche Welt."

Die Bedeutung dieser bäuerlichen Welt lässt sich nicht an ihrem bevölkerungsmässigen Anteil ermessen:

"Zahlenmässig ist der Anteil der Bauern an der Bevölkerung der Schweiz auf weniger als zehn Prozent zurückgegangen. Innerhalb der schweizerischen Lebensart jedoch spielt das Bäuerliche eine weit wichtigere Rolle; es ist aus ihr nicht wegzudenken, auch wenn wir längst nicht mehr 'ein Volk von Hirten' sind. Wir sollen und wollen unseren Ursprung nicht vergessen. Es gibt auf dem Lande und in den Bergen zweifellos Anzeichen von innerem und äusserem Zerfall; wir alle kennen sie. In der HWS aber bekommen wir das Gegenteil zu spüren. Was für gesunde, lebenskräftige und lebensfrohe Burschen und Mädchen, aber auch Männer und Frauen kommen doch zu uns oder

---

1) Jahresberichte 1966 und 1969
2) Jahresbericht 1966
3) Jahresbericht 1973

machen unsere Kurse in den Bergen mit! Es ist eine wahre Freude, und im 'Mühleleben' allenthalben zu spüren. Wir können immer wieder beobachten, wie die vielen Besucher, die doch zu einem schönen Teil aus einer gänzlich anderen Welt kommen, sich davon ansprechen lassen, ganz besonders natürlich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer unserer 'Sommerkurse für jedermann'. Die HWS spielt daher auch als eine Stätte der Begegnung zwischen Berg und Tal, Stadt und Land eine nicht zu unterschätzende Rolle."[1]

Andere Textstellen zeigen eine Gesellschaft im Wandel.

"Neue Technik und Wirtschaftsweisen rufen gebieterisch nach Modernisierung der Einrichtungen und Gebäude."[2]

Im gleichen Bericht wird festgestellt, dass die Ansprüche an das Leben gestiegen sind, was sich auch im angestrebten Lebensstandard der Bauernschaft spiegelt.

1967 weist T. auf Stimmen hin, die in den vorausgegangenen Jahren die Wirtschaftlichkeit der Berglandwirtschaft in Frage stellten und vor allem die Förderung des Tourismus forderten.

"Inzwischen ist aber klar geworden, dass es ohne Landwirtschaft nicht geht. Nur dort, wo eine genügend zahlreiche einheimische Bevölkerung ihre angestammte Arbeit weiterführt und das Land kultiviert, kann auch der Fremdenverkehr weiterhin gedeihen."

T. hebt die Bedeutung des Bergbauerntums für das ganze Land hervor und schliesst folgende Feststellung an:

"Wir (die HWS) sind nicht nur für die Bergbauern da, aber die Arbeit mit ihnen steht im Mittelpunkt. Wenn wir nun den Bauern aus dem Unterland, die ebenfalls in grosser Zahl unsere Kurse besuchen, von den Selbsthilfewerken der Bergbauern und ihrem Selbstbehauptungswillen berichten, wirkt das auf sie ermutigend. Auch die Kursteilnehmer aus nichtbäuerlichen Kreisen und die Besucher, deren Zahl wiederum etwa zweieinhalb Tausend betrug, sind jeweils beeindruckt; sie erkennen, um was es geht."[3]

1970 wird der Rückgang der Wanderkurse mit der konjunkturellen Veränderung erklärt:

---

1) Jahresbericht 1966
2) "Heimatwerk", März 1970, S. 15
3) Jahresbericht 1967

Die "überbordende Konjunktur und die Beschränkung der ausländischen Arbeitskräfte machen sich bemerkbar. Mit allen Mitteln werden junge Bauersleute aus den hintersten Dörfern in die Unternehmen geholt. Die gleiche Konjunktur aber treibt die Preise in die Höhe und macht die Selbsthilfe als Mittel der Kostensenkung immer dringender".[1]

Die bäuerliche Welt ist in der heutigen Zeit der zunehmenden Mobilität gefährdet:

"Unsere Bergdörfer verdanken ihre einstige Sicherheit und Kraft zu einem guten Teil einer lebendigen Dorfgemeinschaft, erwachsen aus einer bewussten Schicksalsgemeinschaft. Das ist man zwar auch heute noch; aber die Dorfgemeinschaft ist schwächer und schwächer geworden, vielfach gar zerfallen. Das ist besonders dort so, wo bäuerliche Bevölkerung sich mit anderer mehr und mehr vermischt."

Diese Sicherheit und Kraft der Bergdörfer darf jedoch nicht verloren gehen, denn "kultivierte Landschaft gibt es nur, wo eine genügend zahlreiche Bevölkerung ihre Landwirtschaft weiterführt". Die Bauern an den oberen Besiedlungsgrenzen werden dabei als Pioniere betrachtet.[2]

Die Unterstützung und Förderung des Bauernstandes hängt mit dem Glauben an seine potentiellen Fähigkeiten und Möglichkeiten zusammen

"Die Begabungsreserven, von denen man heute oft spricht, sind niemals ausgeschöpft; man muss sie nur nicht einseitig intellektuell sehen."[3]

Wenn auch die Bergbauern besondere Beachtung finden, gilt das Interesse dem ganzen Bauernstand, dessen besondere Bedeutung betont wird

"Wir haben uns auf dem Boden der Selbsthilfe schon immer für die Bauern zu Berg und Tal eingesetzt, weil wir sie als einen wesentlichen Teil unserer nationalen Existenz betrachten."[4]

Die HWS sieht ihre "Arbeit bei aller Begrenztheit" ihrer Möglichkeit "in den grossen Zusammenhängen". Sie lokalisiert ihre Tätigkeit in einem gesamtgesellschaftlichen Rahmen:

---

1) Jahresbericht 1970
2) "Heimatwerk", März 1970, S. 26
3) Ibid. S. 13
4) Jahresbericht 1970

"Die Bedeutung des Bäuerlichen innerhalb des Ganzen von Land und Volk geht ja materiell und ideell weit über den bevölkerungsmässigen Anteil von sechs Prozent hinaus. Man beginnt einzusehen, dass die Wirtschaft und mit ihr der Fremdenverkehr nicht einfach weiterhin sich ausdehnen kann, wie in den letzten zehn oder zwanzig Jahren, ohne die Grundlagen zu zerstören. Immer klarer wird erkannt, was die Umwelt für uns alle bedeutet, Natur, Landschaft und damit auch Landwirtschaft. Sie bleibt aber nur erhalten, wenn eine genügende Anzahl Bauern in ihr tätig ist. Es ist sicher richtig, wenn ein Teil der Betriebe vergrössert wird, aber ebenso sicher haben auch die kleinen ihre Daseinsberechtigung."[1]

Angesichts des Raubbaus an den natürlichen Reserven sieht T. "ein Leben und Wirtschaften mit der Natur und nicht gegen sie ... immer mehr als Leitbild, ja als einzigen Ausweg ..." Damit "erfährt alles, was der Begriff des Bäuerlichen beinhaltet, eine ungeahnte neue Wertschätzung".

Diese Aussage stützt T. mit dem Beispiel vieler junger Leute, auf die neuerdings Landwirtschaft und Handwerk eine starke Anziehungskraft ausüben:

"In Frankreich sind Dutzende von längst verlassenen Dörfern durch junge Leute zu neuem Leben erwacht. Auch in unserem Land sind ähnliche Strömungen zu beobachten. Zur Zeit holen sich junge Menschen bei uns das Rüstzeug, um zusammen mit gefährdeten Jugendlichen ein zerfallenes Tessiner Bergdorf wieder bewohnbar zu machen."

T. vermutet mehr dahinter als romantische Schwärmerei. Er sieht darin den Willen,

"... aus der Bedrohung und dem sinnlos erscheinenden Wirbel von Produzieren, Verbrauchen, Wegwerfen, aus der Ueberzivilisation und dem naturfernen Leben heraus eine neue sinnerfüllte Lebensart zu finden, die Zukunft verheisst".

Für T. ist dies ein Zeichen der Zeit. Die oft als notwendig propagierte "Verstädterung" des bergbäuerlichen Lebens lehnt er ab:

"Wir haben stets die Auffassung vertreten, ein junger Bergler mache nur dann weiter, wenn er die naturgegebenen Konsequenzen seines Le-

---

1) Jahresbericht 1971

bens bejahe, andernfalls werde er früher oder später aufgeben. Junge Bergbauern haben uns in unzähligen Gesprächen zugestimmt, aber zugleich betont, dass sie die Bestätigung der andern Volkskreise brauchen. ... Es war stets unsere Sorge, dass sich die einheimische Bevölkerung nicht zu sehr 'verdünne', dass die menschliche Substanz erhalten bleibe, denn ohne ihre Menschen gehen unsere Berge verloren."[1)]

T. stellt bei den Kursteilnehmern einen immer stärkeren Zug zum Ursprünglichen fest.

"Das äussert sich auch in der stets gut besuchten Webschule, wo beispielsweise mit Spindel und Rad wieder recht häufig gesponnen wird, was früher nur selten der Fall war."[2)]

Direkte Hinweise zur Stellung der Frau in der Gesellschaft gibt es nicht.

Das Bild einer traditionellen bäuerlichen Welt mit einer klar getrennten Arbeitsteilung zwischen Mann und Frau kann aus dem Jahresbericht 1966 herausgelesen werden. Hier kommen "Bauerntöchter und Frauen aus den Bergen und dem Unterland, um an ihrer Aussteuer oder für ihre Familie zu weben".

Im "Heimatwerkboten" steht zwei Jahre später unter dem Titel "Ein Lob der Frauen":

"Sie verdienen es in mehr als einer Hinsicht. Was würde aus unseren Bergheimwesen, wenn die Söhne keine Frauen fänden, die bereit sind, das Bergbauernleben mit ihnen zu teilen? ... Die Zahl der Altledigen ist in manchen Gegenden zu gross. Mit einer jungen Frau aber zieht die Zukunft ins Haus."

Lob wird auch den Frauenvereinen gezollt:

"Sie setzen sich für die berufliche Aus- und Weiterbildung ein, vielfach auch für das geistig-kulturelle Leben in den Dörfern."[3)]

---

1) Jahresbericht 1972
2) Jahresbericht 1973
3) "Heimatwerkbote" 1968/69, Nr. 1, S. 11

6.1.6. Methode, Lehr- und Lernmittel, Unterrichtsorganisation

Das Ziel, die Eigenaktivität zu fördern, scheint sich auf die Methoden auszuwirken:

"Oft genügt es schon, Mut zu machen und Anregung zu geben, um den Weg zu erstaunlichen Leistungen freizumachen."[1)]

Hier wird also mehr Gewicht auf die Funktion des "Animators" als auf den Uebermittler von Fertigkeit und Wissen gelegt.

Zur Förderung der Eigenaktivität trägt "Der Heimatwerkbote" bei, der, mit reichen Illustrationen versehen, Anleitung zur eigenen Weiterbildung im handwerklichen Bereich gibt.

Um die Bevölkerung möglichst abgelegener Regionen zu erreichen, eignet sich die Form der Wanderkurse besonders. Sie haben in den letzten Jahren stark zugenommen. Die auswärtige Beteiligung an Kursbesuchen ist dreimal so hoch wie in Richterswil selbst.[2)]

Bei der Veranstaltung von Wanderkursen wird den Initianten grosse Entscheidungsfreiheit für das "Was" und "Wie" gewährt.[3)]

1964 wird die Mitbestimmung von Lernenden erwähnt:

Im Kurs für landwirtschaftliche Lehrmeister hat

"unser Kursleiter ... mit den Meistern eine Arbeitsgemeinschaft gebildet, die das Kursprogramm gemeinsam erarbeitete".

In den Kursen werden "grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt". Dabei können die Teilnehmer "selbst entscheiden, was sie anfertigen wollen". Auf diese Weise

---

1) "Heimatwerk", März 1970, S. 13
2) "Education Permanente", 1974, Nr. 1, S. 10
3) Ibid. Es scheint also Mitbestimmung der Kursteilnehmer sowohl im Bereich der Zielsetzung wie der Inhalte und Methoden möglich zu sein, wobei hier unter dem "Wie" wohl eher handwerkliche Techniken als methodische Fragen ihrer Uebermittlung zu verstehen sind.

"ist die Anpassung an die jeweiligen Bedürfnisse ohne weiteres möglich. Es ist darum ausgeschlossen, dass wir die Leute etwas lehren, das sie nachher nicht anwenden können. Immer wieder berichten uns ehemalige Kursteilnehmer, was sie nach dem Kursbesuch in Haus und Hof schon alles verbessert und verschönert haben."[1]

Für die Veranstaltung von Wanderkursen gehen die Kursleiter "nur dorthin, wo man uns ruft. Die Initiative muss vom Dorf ausgehen." Dies kann über ehemalige Kursteilnehmer geschehen:

"Eine Bündner Arbeitslehrerin besuchte bei uns einen Webkurs. Es gelang ihr später, in einem der Dörfer ihres Schulkreises Interesse für einen Kurs zu gewinnen."

Ein Bauernsohn aus Nidwalden hielt nach einem Kurs für Holzarbeiten in der "Mülene" vor verschiedenen Gruppen Lichtbildervorträge über die HWS. In der Folge kamen in zwei Dörfern Kurse zur Durchführung.[2]

Weitere Beispiele über den Einsatz von Absolventen der HWS bringt der "Heimatwerkbote". So schreibt ein Gemeindepräsident, der um 1958 in Richterswil Kurse besuchte:

"Im Jahre 1962 ergriff ich die Initiative, Teilnehmer für einen Kurs an der Hobelbank in unserer kleinen Gemeinde von neunzig Einwohnern zu gewinnen. Es gelang mir, wenn auch mit etlicher Mühe, 15 Leute, Bauern, Arbeiter, Grenzwächter und Angestellte des Kraftwerkes samt dem Posthalter zur Teilnahme zu bewegen ... Die Kurse haben sehr viel zur Pflege der Dorfgemeinschaft beigetragen und uns während des langen Bergwinters bei emsiger Arbeit manch fröhliche Stunden bereitet. Wie kaum etwas anderes vermochten sie, die verschiedenen Gruppen unserer Einwohner einander näherzubringen. Ich bin sicher, dass wir ohne die Kurse noch nicht diesen Zusammenhalt hätten. Durch die ausgezeichneten Kursleiter der HWS angeregt, sowie durch zahlreiche Beispiele mit Werkzeichnungen aus dem 'Heimatwerkboten', brachten wir es mit der Zeit fertig, unsere Wohnräume mit bodenständigen Möbeln zu verschönern und behaglicher zu gestalten, zur Freude der Mitbewohner und als Genugtuung für uns, dass wir es fertig brachten, altes Handwerk weiter zu pflegen und zu erhalten ..."

Folgendes Beispiel beweist die Breitenwirkung der HWS im Bereich der Volkskunst.

"Im letzten Heft haben wir dargelegt, wie wichtig es sei, dass unsere Dörfer, besonders die in den Bergen, kulturell nicht veröden.

---

1) Jahresbericht 1964
2) Jahresbericht 1968

Darum hat es uns sehr gefreut, als vergangenen Winter aus drei Gemeinden Graubündens etwas ungewöhnliche Kursbegehren bei uns eintrafen. Es ging einmal nicht ums übliche Holzhandwerk oder ums Bauen; die Bäuerinnen-Vereinigungen wünschten vielmehr Kurse für Bauernmalerei und Kerbschnitzen. In Klosters, wo die Einheimischen ihr Eigenleben bewusst pflegen, führten über dreissig Mädchen und Burschen, Männer und Frauen das Kerbschnittmesser."

Auch in Tschiertschen wurde das Kerbschnitzen geübt, in St. Peter die Bauernmalerei.

"Aus allen drei Orten wurde uns berichtet, der Kurs habe soviel Freude bereitet und Interesse geweckt, dass für den nächsten Winter in vier Dörfern fünf ähnliche Kurse gewünscht werden."[1]

---

1) "Der Heimatwerkbote", 1969/70, Nr. 2, S. 36

7. SCHWEIZERISCHES INSTITUT FUER UNTERNEHMERSCHULUNG IM GEWERBE (SIU)

7.1. Selbstverständnis

Im Zweckparagraphen (Artikel 2) der Statuten wird die Zielsetzung des Instituts in einem einzigen Satz knapp umrissen:

"Zweck der Genossenschaft ist die systematische Organisation der Unternehmerschulung im schweizerischen Gewerbe."

7.1.1. Aufgaben

In den Statuten sind die Aufgaben nicht näher umschrieben, die diesem Zweck dienen sollen. Dass es sich um Unterricht handelt, geht einzig aus dem zweiten Absatz von Artikel 2 hervor:

"Die vom Institut organisierten Kurse stehen allen Schweizerbürgern ... offen."

Der neueste Werbeprospekt von 1974 erwähnt folgende Tätigkeiten:

- Unternehmerschulungskurse
- Spezialkurse
- Höherer Fachkurs für Betriebsberatung und Unternehmungsführung
- Regionale Arbeitstagungen
- Arbeitstagung für Unternehmungsführung im Gewerbe
- Publizistik
- Unternehmungsberatung
- Forschung und Entwicklung

Der Geschäftsführer des SIU fasst sie im Artikel "Sechs Jahre Unternehmerschulung für das Schweizerische Gewerbe"[1] in vier Kategorien zusammen:

---

1) "Internationales Gewerbearchiv", 1973, Nr. 1

1. Kurswesen
2. Publizistik
3. Unternehmungsberatung
4. Angewandte Forschung und Entwicklung

Veränderungen im Aufgabenbereich des SIU sollen hier im Rahmen dieser vier Tätigkeitsfelder nachgezeichnet werden.

Kurswesen

An der Gründungsversammlung, Oktober 1966, werden

"vorläufig ... vier verschiedene Kurstypen vorgesehen:

A Handwerk, Dienstleistungsberufe und andere
B Handel
C Gastgewerbe
D Nahrungsmittelgewerbe."

Am Ende des Kurses soll ein Ausweis abgegeben, aber keine Prüfung durchgeführt werden, da Prüfungen Sache der Berufsverbände bleiben.[1)]

Im Herbst 1966 wird an sechs verschiedenen Orten mit dem Kurs Typus A begonnen, wobei sich als Hauptproblem der Unternehmerschulung "die richtige Auswahl der Lehrkräfte" stellt.

Wegen mangelnder Teilnehmerzahl können die Kurse B und D nur in Zürich und Bern durchgeführt werden, so dass durch einen Beschluss des Verwaltungsausschusses die am 1. Februar 1967 beginnenden Kurse B und D zusammengelegt werden.[2)] Mit der Veranstaltung eines A-Kurses in Lugano 1968 dehnt das Institut seine Tätigkeit auf drei Sprachbereiche aus. Im November 1967 findet die erste "Arbeitstagung für Unternehmungsführung im Gewerbe" im deutschen Sprachgebiet statt. Eine ähnliche Arbeitstagung wird im Juli 1968 für das Welschland organisiert. Der Jahresbericht hält fest, dass im Berichtsjahr nicht nur die ursprünglichen Einzelaufgaben konsolidiert wurden,

---

1) Jahresbericht 1966/67, S. 4
2) Ibid. S. 9 ff.

"sondern dass man sich auch bemühte, die Weiterbildungstätigkeit auf breiterer Front zu betreiben, damit ein grösseres Rendement erreicht werden kann".[1]

1968/69 konzentriert sich das SIU vorderhand darauf, "auf dem Gebiet der Beschaffung von Lehrkräften Fortschritte zu erzielen". Trotz der Feststellung, dass dies "im grossen und ganzen gelungen" sei, "wird zu prüfen sein, ob nicht das Institut einen aktiven Beitrag an die Ausbildung der Lehrkräfte leisten sollte". Als "erster Schritt in dieser Richtung" wird der Beschluss der Institutsverwaltung verstanden, eine allgemeingültige systematische Unternehmungsführungslehre für das Gewerbe ausarbeiten zu lassen.[2]

Als eine Art Testkurs kann am 4. September 1968 in Zürich der erste Unternehmerschulungskurs für das Gastgewerbe eröffnet werden. Im Oktober 1968 sowie im Juni 1969 werden die beiden ersten Spezialkurse für ehemalige Teilnehmer der Grundkurse A und B/D veranstaltet. Sie dienen zur Aufrechterhaltung des Kontaktes mit den ehemaligen Kursteilnehmern und zu deren Weiterbildung.[3]

Im März 1970 wird zum erstenmal auch in der welschen Schweiz ein Spezialkurs durchgeführt. Aufgrund der guten Erfahrungen soll er in Zukunft jedes Jahr stattfinden.[4]

1970/71 wird zum erstenmal der "bereits im vorherigen Geschäftsjahr intensiv vorbereitete" höhere Fachkurs für Betriebsberatung und Unternehmungsführung im Gewerbe veranstaltet, der zum Tragen des Titels 'Diplomierter Betriebsberater' berechtigt. Auch er wird als Versuch bezeichnet.

An Ehemalige der Unternehmerschulung richtet sich im Januar 1971 ein Preisausschreiben unter dem Thema "Bekämpfung der Personalknappheit", zu dem drei Arbeiten eingereicht werden. Um über die Kurstätigkeit hinaus ein breiteres Publikum mit modernen Führungs-

---

1) Jahresbericht 1967/68, S. 3 f.
2) Jahresbericht 1968/69, S. 4 f.
3) Ibid. S. 11 f.
4) Ibid. S. 6

kenntnissen bekannt zu machen, plant der Verwaltungsausschuss die probeweise Herausgabe eines Lehrheftes über Personalführung (verfasst durch einen ausgewiesenen Betriebspsychologen). Bei erfolgreich verlaufendem Test soll dieses "Instrument der schriftlichen Fernlehrgänge" in Zusammenarbeit mit einem namhaften Weiterbildungsinstitut weiter ausgebaut werden.[1] Informationen über die Realisierung fehlen.

Im August 1972 wird der zweite höhere Fachkurs eröffnet. Im Herbst 1974 soll der dritte beginnen.[2]

Aufgrund eines Beschlusses des Gastgewerblichen Schulausschusses soll für die Kurse des Gastgewerbes eine fakultative Abschlussprüfung eingeführt werden. Damit will man dem zunehmenden Wunsch der Teilnehmer nach einem Schlussdiplom entgegenkommen und andererseits den Berufsverbänden die Arbeit erleichtern. Ausserdem hofft man, durch diese neue Möglichkeit den Anreiz für die Kurse des Typus C zu vergrössern, die von fünf Kursen (1969), drei (1970) und vier (1971) im Jahr 1972 auf eine einzige Veranstaltung beschränkt bleiben und im Institut "eine fast schockartige Wirkung" auslösen.[3]

Nach der schlechten Beteiligung am zweiten Preisausschreiben (eine eingegangene Arbeit), wird auf die Fortsetzung dieser Sonderaktion für Ehemalige verzichtet.[4]

Für die Absolventen des höheren Fachkurses soll die Bezeichnung "Diplomierter Betriebsberater" gemäss eines Verwaltungsbeschlusses mit dem Zusatz "SIU" versehen werden. An der gleichen Sitzung (Oktober 1973) wird ausserdem das Prüfungsreglement für die Kurse C genehmigt. Einem analogen Reglement für die Kurse A wird ebenfalls zugestimmt, doch soll mit dessen Inkrafttreten noch zugewartet werden.[5] Dies hängt mit den Entwicklungen im Sektor des Meisterprüfungswesens zusammen, die in der Berufsbildungskommission des

---

1) Jahresbericht 1970/71, S. 9 f.
2) Jahresbericht 1972/73, S. 9
3) Ibid. S. 3, 5, 7
4) Ibid. S. 3
5) Ibid. S. 4

Schweizerischen Gewerbeverbandes erörtert wird. In dem von der Kommission entworfenen Projekt wird die Integration der betriebswirtschaftlich-unternehmerischen Grundausbildung für Meisterprüfungskandidaten in die Unternehmerschulung des SIU vorgesehen. In diesem Fall würden die Prüfungen unumgänglich, da sich die Berufsverbände bei der Verleihung der Meisterdiplome auf die Notenausweise des SIU stützen müssten.[1)]

Im Berichtsjahr 1973/74 führt das SIU zum erstenmal (fünf) regionale Arbeitstagungen an den traditionellen Kursorten der Unternehmerschulung durch. Es sind Wanderveranstaltungen mit dem gleichen Referenten zum Thema "Das Gewerbe im Zeichen des Wachstums".[2)]

Publizistik

Da es nicht "die einzige Aufgabe des SIU sein" kann, "eine kleine Elite von Unternehmern heranzubilden", erweitert das Institut seinen Tätigkeitsbereich 1968 durch die Herausgabe von Publikationen.

Im Juli 1968 erscheint die erste Ausgabe des betriebswirtschaftlich orientierten Pressedienstes für Unternehmungsführung im Gewerbe (PUG). Diese betriebswirtschaftlichen und zum Teil juristischen Artikel und Mitteilungen über die Kurstätigkeit des SIU werden in der Vierteljahresschrift "Unternehmungsführung im Gewerbe" publiziert. Sie ist als Grundlage für den Aufbau eines betriebswirtschaftlichen Nachschlagwerks konzipiert.[3)]

Im Berichtsjahr 1970/71 wird ein vierzehntäglicher Pressedienst erstmals auch in französischer Sprache redigiert und dem welschen Verbandspressedienst des Schweizerischen Gewerbeverbandes beigelegt. Ab April 1971 erscheinen die "fiches de gestion IFCAM" als französische Entsprechung der deutschsprachigen Zeitschrift des SIU.[4)]

---

1) Jahresbericht 1973/74, S. 7
2) Jahresbericht 1973/74, S. 9
3) "Internationales Gewerbearchiv", 1973, Nr. 1, S. 54
4) Jahresbericht 1970/71, S. 10 f.

Seit Januar 1972 gibt es eine analoge Publikation in italienischer Sprache ("Schede IFCAM").

Eine "neue Sparte im Sektor Publizistik" wird 1970 mit der Herausgabe einer Schriftenreihe für Unternehmungsführung im Gewerbe in Angriff genommen. Mit dieser fortlaufenden Forschungsarbeit sollen allgemeine betriebswirtschaftliche Erkenntnisse auf klein- und mittelbetriebliche Verhältnisse angewendet werden. Dies geschieht, "um die ganze Schulungs- und Ausbildungstätigkeit des SIU auf eine einheitliche Grundlage zu stellen". 1972 sind bereits fünf Bände erschienen. Der vom SIU ausgearbeitete Themenkatalog sieht im ganzen 25 Bände vor. Die Reihe soll unter Mitwirkung der Hochschulen und anderer interessierter Kreise eine umfassende Theorie der Unternehmungsführung für gewerbliche Betriebe aufbauen.[1)]

Unternehmungsberatung

1971/72 erscheint "erstmals in einem SIU-Jahresbericht" der Titel "Unternehmungsberatung". Dies hängt mit der seit einiger Zeit durch die Institutsleitung vertretenen Auffassung zusammen, dass betriebswirtschaftliche Forschung, Schulung und Publizistik sowie Beratung eng miteinander verflochten sind und das SIU daher alle genannten Aufgaben zu bewältigen hat, wenn es sich zu einer betriebswirtschaftlichen Zentralstelle des schweizerischen Gewerbes entwickeln will.[2)]

Im Frühjahr 1973 gibt das SIU eine durch eine spezielle Arbeitsgruppe ausgearbeitete Broschüre "Unternehmungsberatung im Klein- und Mittelbetrieb" heraus, die alle zwei Jahre dem aktuellen Stand angepasst werden soll.

Das Institut übt ausserdem in letzter Zeit "vermehrt Beratungsfunktionen gegenüber den Berufsverbänden aus". Sie betreffen ausschliesslich das Gebiet der Führungskräfteausbildung. Es handelt sich vorwiegend um die Ausarbeitung von Vorschlägen für die Einführung von

---

1) "Internationales Gewerbearchiv", 1973, Nr. 1, S. 56 f.
2) Jahresbericht 1971/21, S. 9

kurzen Seminarien oder um die Gestaltung von ganzen Ausbildungsgängen und Prüfungselementen im Rahmen der Zweiteilung der Meisterprüfung. Daneben vermittelt es Referenten für spezifische Verbandsveranstaltungen.[1)]

Angewandte Forschung und Entwicklung

In seinem Referat an der Generalversammlung des SIU, 1968, betont der Geschäftsführer die Bedeutung der Forschung für die Tätigkeit des SIU. Die Erteilung eines Gutachter-Auftrages für die "wissenschaftlich fundierte Lehre von der Unternehmungsführung in gewerblichen Klein- und Mittelbetrieben" ist "der erste Schritt" der Forschung auf dem Gebiet der Unternehmungsführung im Gewerbe. Diese Forschung

"wird keine Grundlagenforschung, sondern eine reine Zweckforschung sein, bei der das Kriterium der praktischen Anwendbarkeit der Kenntnisse im Vordergrund zu stehen hat".[2)]

Im Rahmen der Thesen zum Problem von Forschung und Entwicklung im Gewerbe, die 1972 von der Schweizerischen Gewerbekammer genehmigt werden, wird diese Aufgabe der Gewerbeförderung dem Institut übertragen.[3)] Bei den in Aussicht zu nehmenden Forschungsgebieten stehen die betriebswirtschaftliche und technische Forschung im Vordergrund.[4)]

Nach einer Befragungsaktion bei den Berufsverbänden bezüglich bereits vorhandener Forschungsanliegen wählt der 1973 neu geschaffene Forschungsausschuss des Schweizerischen Gewerbes drei Projekte aus, um sie im Sinne eines "Probelaufs zur Sammlung von Erfahrungen durchzuspielen".[5)]

---

1) Jahresbericht 1972/73, S. 11 f.
2) Jahresbericht 1968/69, S. 39
3) Jahresbericht 1972/73, S. 12
4) "Internationales Gewerbearchiv", 1973, Nr. 1, S. 58
5) Jahresbericht 1972/73, S. 12
   Es sind ein technisches, ein allgemein-wirtschaftliches und ein betriebswirtschaftliches Vorhaben. Genauere Hinweise fehlen.

7.1.2. Allgemeine Zielsetzung

Die im Zweckparagraphen erwähnte "systematische Unternehmerschulung im schweizerischen Gewerbe" strebt auch eine gemeinsame Unternehmungspolitik an.

So hat die im November 1967 vom SIU und vom Schweizerischen Gewerbeverband veranstaltete Arbeitstagung unter anderem den "wesentlichen Zweck ..., die Lehrkräfte der Unternehmerschulungskurse auf eine gewisse 'unité de doctrine' auszurichten".[1)]

Bei der SIU geht es zudem darum, "eine Elite unternehmerisch zu schulen".[2)]

An der dritten Generalversammlung, Dezember 1968, wird das "stets im Auge behaltene, generelle Ziel" vom Geschäftsführer des Instituts wie folgt formuliert:

"Das Institut hat die Aufgabe, die Prinzipien und Methoden der modernen Unternehmungsführung für gewerbliche Bedürfnisse fruchtbar zu machen und die gewonnenen Erkenntnisse den Gewerbetreibenden aller Branchen auf geeignete Art und Weise zu vermitteln."[3)]

Etwas ausführlicher umreisst der gleiche Verfasser die Zielsetzung 1970/71:

"Das Schweizerische Institut für Unternehmerschulung im Gewerbe will die Prinzipien, Methoden und Erkenntnisse der modernen Unternehmungsführung für die Bedürfnisse der gewerblichen Klein- und Mittelbetriebe fruchtbar machen und sie den Unternehmern und leitenden Angestellten aller Branchen durch verschiedene, dazu geeignete Kurse und Publikationen direkt oder indirekt näher bringen und vermitteln."[4)]

Im neuesten Werbeprospekt (1974) ist "Unternehmungsführung" durch "Betriebswirtschaftslehre" und "leitender Angestellter" durch "Mitarbeiter" ersetzt:

"Das Schweizerische Institut für Unternehmerschulung im Gewerbe setzt sich zum Ziel, die Prinzipien, Methoden und Erkenntnisse der

---

1) Jahresbericht 1967/68, S. 4
2) Ibid. S. 11
3) Jahresbericht 1968/69, S. 3
4) Jahresbericht 1970/71, S. 4

modernen Betriebswirtschaftslehre für die Bedürfnisse der gewerblichen Klein- und Mittelbetriebe fruchtbar zu machen und sie den Unternehmern und Mitarbeitern aller gewerblichen Branchen näher zu bringen und zu vermitteln."

Im gleichen Prospekt wird die allgemeine Zielsetzung unter dem Titel "Bewältigung der Zukunft durch geplante Weiterbildung" durch Lernziele ausgedrückt:

"Der Unternehmer muss lernen, die Dynamik der Technik zu verstehen und die Richtung und das Tempo des eingetretenen Wandels im voraus abzuschätzen. Er muss lernen, die Dynamik des Marktes zu verstehen, um festzustellen, wo seine Möglichkeiten liegen ... Der Unternehmer muss lernen, seine Rationalisierungs- und Erweiterungsmassnahmen besser zu kalkulieren ..."

Die im gleichen Prospekt angeführte Rubrik "Die Unternehmerschulungskurse" führt folgende Zielsetzung an:

"Ziel unserer Unternehmerschulungskurse ist es, die Teilnehmer in die Grundlagen der modernen Betriebswirtschaftslehre einzuführen und sie damit vertraut zu machen."

Dabei, wird ergänzt, geht es nicht nur um reine Wissensvermittlung, sondern auch "um eine Aenderung der Verhaltensform". Die Teilnehmer sollen lernen, ihr Wissen anzuwenden.

7.1.2.1. Themen, Inhalte

Der Programmgestaltung der Kurse liegt die Voraussetzung zugrunde, dass der Unternehmer "nur dann die Leistung seines Betriebes steigern" kann, wenn seine Schulung alle Unternehmungsbereiche umfasst.

Je nach Interessenbereich der Kursteilnehmer (Typus A, B/D und C) werden die vier Themenkreise unterschiedlich gewichtet:

- Rechtswesen, Personalführung, Steuer- und Versicherungswesen
- Betriebliches Rechnungswesen
- Volkswirtschaft
- Unternehmungsführung (Management)

Beim Aufstellen der ersten Programme, 1966, "waren sich die verantwortlichen Instanzen von allem Anfang an klar, dass diese nicht endgültigen Charakter haben konnten".[1)]

Hinweise auf Veränderungen in der Programmgestaltung finden sich in verschiedenen Jahresberichten: Auf Wunsch der Teilnehmer sollen 1967/68 "Korrespondenz, Steuer- und Versicherungsfragen" durch "Rede- und Verhandlungstechnik" ersetzt werden.[2)]

Im November 1967 genehmigt die Institutsverwaltung

"das neue Lehrprogramm für die Kurse des Handels und der Nahrungsmittelberufe, welches in Berücksichtigung der gemachten Erfahrungen und der besonderen Bedürfnisse dieser Wirtschaftszweige, in Zusammenarbeit mit dem Institut für Absatz und Handel an der Hochschule St. Gallen neu überarbeitet worden war".[3)]

Das erste Lehrprogramm für Kurse des Gastgewerbes wird aufgrund schriftlicher Teilnehmerbefragung 1968/69 nur innerhalb einzelner Stoffgebiete neu gewichtet.[4)]

Im Herbst 1972 behandeln die Kurse des Typus A erstmals "das vom Institut 1972 neu ausgearbeitete Lehrprogramm".[5)]

Abgesehen von inhaltlichen Akzentverschiebungen bleiben die Kursprogramme bis 1974 in den drei Typen A, B/D und C auf die verschiedenen Aspekte der Unternehmungsbereiche ausgerichtet. Sie betreffen im Prospekt (1974) die Themenbereiche:

"Grundlagen der Unternehmungsführung, Unternehmungsführung im Beschaffungsbereich, Unternehmungsführung im Produktionsbereich, Unternehmungsführung im Marketingbereich, Unternehmungsführung im Verwaltungsbereich, das Rechnungswesen, volkswirtschaftliche Fragen, Rechtsfragen".

An den Spezialkursen werden Themen behandelt, die einerseits zur Vertiefung des Stoffes der Grundkurse, andererseits zum Vertrautwerden mit neuen, aktuellen Fragen aus dem Gewerbe dienen.[6)]

---

1) Jahresbericht 1966/67, S. 8 f.
2) Ibid. S. 11
3) Jahresbericht 1967/68, S. 5
4) Jahresbericht 1968/69, S. 12
5) Jahresbericht 1972/73, S. 6
6) "Internationales Gewerbearchiv", 1973, Nr. 1, S. 53

An den Tagungen wird "ein allgemein interessierendes Hauptthema gewählt". Dies ist zum Beispiel 1971 "Das Gewerbe im Zeichen des Gewerbebetriebes", 1973 "Die Gefährdung der Klein- und Mittelbetriebe durch die Kapitalknappheit".[1)]

Die Themen der Kurse und Tagungen zeigen ausgesprochen berufsspezifischen Charakter. Dies gilt auch für die Themenbereiche "Volkswirtschaft" oder "Methoden der Kreativität". So beinhaltet der 1970 veranstaltete Spezialkurs "Probleme lösen durch kreatives Denken" die "... neuesten Methoden zur Förderung der unternehmerischen Kreativität".[2)]

7.1.3. Legitimation

Selbstbehauptung der Unternehmung

Die Notwendigkeit des SIU rechtfertigen 1966 folgende Ueberlegungen: Da "die Gewerbetreibenden die wichtigste Aufgabe zur Selbstbehauptung ... selbst zu leisten" haben, braucht es "nicht nur tüchtige Fachleute, ... sondern Unternehmer".[3)]

Im gleichen Sinn drückt sich der Geschäftsführer 1973 aus:

"Heute gelangt nur zum Erfolg, wer die Unternehmung rational und systematisch führt ..."[4)]

Im Prospekt "Idee 1972" wird die Notwendigkeit der Unternehmungsführung mit dem "offenen Geheimnis" begründet,

"... dass Klein- und Mittelbetriebe, die unter der Führung eines aufgeschlossenen Unternehmers am Markt auftreten, auch heute noch ihre Daseinsberechtigung haben". Soll die Unternehmung nicht eines Tages 'überrollt' werden, kann 'den Aufgaben der modernen Unternehmungsführung' ... niemand entrinnen ...".

In einem andern Prospekt werden die Kurse des SIU mit dem Slogan angeboten:

---

1) "Internationales Gewerbearchiv", 1973, Nr. 1, S. 54, Jahresbericht 1973/74, S. 43 f.
2) Jahresbericht 1970/71, S. 8
3) Jahresbericht 1966/67, S. 2
4) "Education Permanente", SVEB, 1973, Nr. 3, S. 104

"Kontinuierliche Aus- und Weiterbildung ist das Radarsystem des modernen Unternehmers. Sie hilft ihm, den heutigen Wandel zu verstehen und sich anzupassen."

Die als "allgemein bekannt" vorausgesetzte Tatsache, dass

"erst die unternehmerische Führungsleistung eine gedeihliche Weiterentwicklung auf längere Frist gewährleistet",

stützt der Geschäftsführer mit Untersuchungen, die nachweisen, "dass die meisten Betriebsschliessungen und Konkurse auf eine zu geringe Qualität der Unternehmerleistung zurückzuführen sind". Die Wissenschaft hat jedoch nicht nur die Situation analysiert, sie hat auch "eine Fülle von Methoden und Instrumenten" als Impulse für eine Neugestaltung der Unternehmungsführung bereitgestellt.[1)]

In den Schlussbemerkungen zur Tätigkeit des SIU bezeichnet der Geschäftsführer die Unternehmungsförderung als "eigentliche Präventivmassnahme" für das Gewerbe. Er beruft sich auf einen Satz von Goethe: "Es kommt darauf an, sich ein Kapital zu bilden, das nie ausgeht", dem er beifügt:

"Dieses 'Kapital' wäre in unserem Fall das unternehmerische Führungswissen, für dessen systematische Heranbildung sich das SIU auf vielfältige Art und Weise einsetzt."[2)]

Die Notwendigkeit "systematischer und methodischer Betriebsführung, gedanklicher Strenge und planender Rationalität" unterstreicht auch der neue Prospekt in der Rubrik "Bewältigung der Zukunft durch geplante Weiterbildung". Dazu gehört eine "entsprechende Ausgestaltung des Führungsstils", durch die es gelingen wird, "die Einsatzwilligkeit der Mitarbeiter hoch zu halten". In der Flexibilität der Klein- und Mittelbetriebe liegt die Zukunft, denn

"grosse Betriebe können nicht vielseitig sein. Sie sind vielmehr durch ihre Masse als durch ihre Beweglichkeit wirksam. Flöhe können hundertmal höher hüpfen, als sie selber gross sind; nicht aber Elefanten."

Dass die Unternehmerschulung für die Zukunft von entscheidender Bedeutung sein wird, ist den Grossbetrieben schon seit längerer Zeit

---

1) "Internationales Gewerbearchiv", 1973, Nr. 1, S. 51 f.
2) Ibid. S. 59

bewusst. Laut Prospekt sieht es bei den Klein- und Mittelbetrieben ganz anders aus: "Hier wird die Aus- und Weiterbildung noch zu oft vernachlässigt". Diese Aeusserung unterstreicht ein Passus im Jahresbericht 1971/72, der eine "verbreitete Ratlosigkeit" in der Unternehmerschaft der Klein- und Mittelbetriebe registriert.

Bedarf und Erfolg

Tätigkeit und Zielsetzung des SIU werden durch positive Reaktionen seiner Kurs- und Tagungsteilnehmer gerechtfertigt. Das Bildungsangebot des Instituts scheint auf manifeste Bedürfnisse zu stossen. In den Jahresberichten finden sich dazu zahlreiche Stellen:

Die schriftliche Teilnehmerbefragung des Kurses A zeigt 1966/67, "dass das Lehrprogramm den Weiterbildungsbedürfnissen weitgehend entspricht".[1] Zugleich wird ein Interesse für Wiederholungskurse angemeldet. Zufriedenheit der Teilnehmer mit den angebotenen Lehrgängen registriert auch der folgende Jahresbericht.[2] 1968/69 haben sich neben den Unternehmerkursen die neu eingeführten Spezialkurse für Ehemalige gut bewährt. Zudem erweist sich der neue betriebswirtschaftliche Pressedienst des SIU als "Befriedigung eines echten Bedürfnisses".[3]

Eine positive Darstellung seiner expandierenden Kurstätigkeit gibt das SIU im Jahresbericht 1971/72. Es "ist sicher weitgehend darauf zurückzuführen, dass die Unternehmerschulung des Instituts heute weitherum bekannt und auch anerkannt ist".[4]

Den "Bedürfnissen von Teilnehmern und Referenten" entspricht auch das revidierte Kursprogramm A von 1972. Einem "echten Bedürfnis der Teilnehmer" soll der Leistungsausweis des Kurses C entgegenkommen.[5] Dies bestätigt der Jahresbericht ein Jahr später. Dank

---

1) Jahresbericht 1966/67,.S. 10
2) Jahresbericht 1967/68, S. 10, 12, 13
3) Jahresbericht 1968/69, S. 13
4) Jahresbericht 1971/72, S. 6
5) Jahresbericht 1972/73, S. 8

des neuen Prüfungsreglementes "hat das Interesse für Kurse des Typus C ... deutlich gesteigert werden können".[1] Gesamthaft zeigen die im Herbst 1973 neu angefangenen Kurse,

"dass in den Produktions- und Dienstleistungsbranchen das Bedürfnis nach unternehmerisch-betriebswirtschaftlicher Ausbildung anhält. Es ist sogar vielerorts die Tendenz feststellbar, dass junge Nachwuchsunternehmer die Unternehmerschulung geradezu als Bedingung für die Uebernahme eines Geschäfts ansehen."[2]

Das SIU erreichte bis heute eine ansehnliche Zahl von Gewerbetreibenden, glaubt aber, seinen Tätigkeitsbereich noch sehr weit ausdehnen zu können. Denn noch sind es

"im Hinblick auf das riesige Potential ... wenige, die sich eingehend und unter Inkaufnahme von zeitlichen und finanziellen Opfern mit der unternehmerischen Aus- und Weiterbildung beschäftigen".[3]

7.1.4. Menschenbild

In den Jahresberichten wird nur an einer einzigen Stelle ein Menschenbild entworfen. Es charakterisiert den Unternehmer:

"Entscheidend für Erfolg und Misserfolg aller Bemühungen ist der Betriebsinhaber als Persönlichkeit. Er trägt die volle und unbeschränkte Verantwortung, er hat alle wichtigeren Entscheidungen persönlich zu fällen, er muss die Impulse und die Anweisungen für das Betriebsgeschehen erteilen und das Ganze überwachen."[4]

Diese Entscheidungen kann der Unternehmer nicht mehr, wie früher, aufgrund gemachter Erfahrungen fällen, die er bedenkenlos in die Zukunft überträgt. Er muss deshalb umdenken.

"Die menschliche Natur ist indessen so beschaffen, dass vorerst ein entsprechender Impuls wirksam werden muss."[5]

Im gleichen Artikel kümmert sich der Unternehmer erst um betriebswirtschaftliche Aus- und Weiterbildung oder um entsprechende Bera-

---

1) Jahresbericht 1973/74, S. 5
2) Ibid. S. 6
3) "Internationales Gewerbearchiv", 1973, Nr. 1, S. 54
4) Jahresbericht 1966/67, S. 1
5) "Internationales Gewerbearchiv", 1973, Nr. 1, S. 42

tung, "wenn ihm das Wasser bereits am Halse steht". Damit die verschiedenen Förderungsmassnahmen des SIU praktischen Nutzen bringen und nicht im gelegentlich "starken Gegenwind der 'Tradition' ersterben", wird beim Gewerbetreibenden Offenheit vorausgesetzt:

"Es braucht dazu in erster Linie eine positive Einstellung gegenüber möglichen Veränderungen der Betriebsorganisation, des Führungsstils, des Rechnungswesens etc. ..."[1]

In einem Prospekt (1974) ist zum erstenmal nicht nur vom Unternehmer, sondern vom Menschen an sich die Rede:

"Ein neuer Lebensstil entwickelt sich. Selbstentfaltung und Selbstverwirklichung in der Arbeit, aber auch in der Freizeit und vermehrte Bildungsanstrengungen treten mehr und mehr ins Zentrum des zukünftigen Menschen."

Der Mensch der Gegenwart muss also auf die Zukunft ausgerichtet sein. Im gleichen Prospekt erscheint erstmals der Begriff "Mitarbeiter". Das im Jahresbericht 1966/67 entworfene Bild des Unternehmers wird nun modifiziert:

"Durch Autorität oder vermehrten Lohn können zukünftig die Mitarbeiter nicht mehr zu besseren Leistungen angespornt werden. Der heutige Bedürfniswandel verlangt eine mehr partnerschaftliche Ausgestaltung unseres Führungsstils."

Der Unternehmer muss lernen, "die Attraktivität seines Betriebes zu verbessern", denn

"Menschen sind immer weniger bereit, monoton-mechanisch Tätigkeiten auszuführen oder sich einem autoritären Führungsstil zu unterwerfen. Sie verlangen vielmehr vermehrte Mitsprache, Anerkennung, Kompetenzen, Verantwortung und bessere Regelung der Kommunikation. Das Problem der ausreichenden Motivation zu betriebskonformem Arbeitsverhalten wird dabei noch an Bedeutung gewinnen, weil mit materiellen Anreizen allein in der 'Super-Wohlstandsgesellschaft' immer weniger erreicht werden kann. Die unternehmerische Autorität im althergebrachten Sinne wird daher nicht mehr ausreichen, vielmehr werden für die Stellung des Unternehmers soziale, pädagogisch-helfende Fähigkeiten entscheidend."

---

1) "Internationales Gewerbearchiv", 1973, Nr. 1, S. 42

7.1.5. Gesellschaftsbild

Das in den Texten erscheinende Gesellschaftsbild kann in zwei grobe Kategorien eingeteilt werden:

- Die Situation des schweizerischen Gewerbes auf dem Hintergrund der gesamtwirtschaftlichen Lage und
- die gesamtgesellschaftliche Situation.

Beide Kategorien enthalten sowohl gegenwartsbezogene wie zukunftsgerichtete Aspekte.

Der erste Jahresbericht betont die ungeheure technische und organisatorische Entwicklung der Wirtschaft, das ausgeprägte wirtschaftliche Wachstum, die Massenkonsumgesellschaft, "in der die herkömmlichen gewerblichen Berufe Gefahr laufen, die bisherigen Marktanteile immer mehr zu verlieren". Durch den Konzentrationsprozess, der auch in der Schweiz vor sich geht, drohen einige Berufe ihren Charakter als gewerbliche Vollberufe zu verlieren. "Der zur Hauptsache von den Grossbetrieben forcierte Konkurrenzkampf ..." stellt das Gewerbe "vor ganz andere Anforderungen ..., als dies früher der Fall gewesen ist". Ernüchtert wird gefolgert:

"Je länger je mehr wird man sich im Gewerbe auch darüber klar, dass vom Staate aus keine Hilfe zu erwarten ist, und dass trotz aller kollektiven Selbsthilfemassnahmen der Verbände und der speziell dazu geschaffenen Institutionen der Gewerbetreibende auf sich selbst angewiesen bleibt."[1)]

Die geringe Teilnehmerzahl für den Kurstypus B/D (Handel und Nahrungsmittelgewerbe) 1972, wird mit rückläufigen Entwicklungstendenzen im Detailhandel erklärt.[2)]

Die Kurszahl bleibt auch 1973 auf zwei beschränkt.

"Dies führt zur bedenklichen Feststellung, dass gerade der heute stark bedrängte Detailhandel viel zu spärlich bereit ist, sich mit den neuen Methoden der Unternehmungsführung vertraut zu machen."[3)]

---

1) Jahresbericht 1966/67, S. 1
2) Jahresbericht 1971/72, S. 6
3) Jahresbericht 1972/73, S. 7

Ein Erklärungsversuch für die geringe Teilnehmerzahl der Kurse des Typus C wird in der gravierenden Personalsituation (Fremdarbeiterregelung) gesucht.[1)]

Die "mangelnde Flexibilität auf dem Personalsektor" erscheint auch im Artikel des Geschäftsführers des SIU. Er zeigt auf, dass "neue Entwicklungstendenzen im Betrieb, auf den Märkten oder im Staat" Probleme bringen, die mit der vielgerühmten praktischen Erfahrung kaum gelöst werden können:

"Die zunehmende Geschwindigkeit der Veränderungen in unserer Umwelt - Technik, Wissenschaft, Kultur usw. - verbietet es, Erfahrungstatsachen aus der Vergangenheit bedenkenlos in die Zukunft zu übertragen." Anders als im "statischen Mittelalter" gibt es

"heute die notwendigen Kommunikationsmöglichkeiten, um Impulse gegenseitig auszutauschen und weiterzuleiten".[2)]

Die Unternehmerschaft scheint aber über die Möglichkeit, sich beraten zu lassen, zu wenig orientiert. Dies brachte "eine kritische Analyse der derzeitigen Situation ... deutlich zu Tage".[3)]

An die Feststellung, dass in der gewerblichen Wirtschaft bisher nur sporadisch geforscht worden sei, schliesst der Satz an, dass

"gemäss verschiedener Informationen und Zusicherungen indessen der Staat bereit sei, künftig auch Klein- und Mittelunternehmen in den Genuss staatlicher Forschungsunterstützung gelangen zu lassen."[4)]

Unter der Rubrik "Das Gewerbe in der Zukunft" macht das SIU in seinem neusten Prospekt einige Prognosen:

"Der gegenwärtige Wandel wird die Klein- und Mittelbetriebe in starkem Masse beeinflussen und verändern."

Dabei werden, bei härteren Marktbedingungen, die Umsätze steigen. Die Unternehmung wird Teil einer grossen Gesamtheit, die Probleme des Klein- und Mittelbetriebes werden "immer komplexer und umfang-

---

1) Jahresbericht 1972/73, S. 7
2) "Internationales Gewerbearchiv", 1973, Nr. 1, S. 51 f.
3) Ibid. S. 57
4) Ibid. S. 58

reicher". Ausserbetriebliche Gegebenheiten und Entwicklungen beeinflussen jeden Unternehmerentscheid. Dazu "werden die Arbeitskräfte knapper, teurer und anspruchsvoller". Auch der "Trend zur wirtschaftlichen Konzentration" wird zunehmen. Die Konkurrenten des Gewerbes werden mächtiger. Bei dieser Entwicklung werden zwangsläufig Konkurrenten ausscheiden. Kleine und mittlere Betriebe, die sich "den marktwirtschaftlichen, fertigungstechnischen und betriebswirtschaftlichen Neuerungen anpassen können", werden aber auch in Zukunft gute Marktchancen und neue Tätigkeitsgebiete finden.

Dieser neuste Prospekt enthält unter der Rubrik "Eine Welt ändert ihr Gesicht" erstmals Vorstellungen zur Gesamtgesellschaft. Hinsichtlich des technischen, wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Wandels ist von einem "entscheidenden Wendepunkt der Menschheitsgeschichte" die Rede. Das zunehmende Bewusstsein "der Vergänglichkeit beziehungsweise der Unstetigkeit" führt dazu, dass "unsere Beziehungen zu anderen Menschen, zu Dingen, zum ganzen Universum von Ideen, Kunst und Werten" modifiziert werden.

"Wir befinden uns mitten im Wandel. Infolge verschiedener Studien, vor allem der Studie der Mitglieder des 'Club of Rome', sind unsere Zielvorstellungen neu zu überdenken. Unbegrenztes Wachstum wird nicht mehr als das höchste Ziel betrachtet."[1)]

Im gleichen Text wird die Gegenwartsgesellschaft als "Super-Wohlstands-Gesellschaft" charakterisiert. Ein anderer Prospekt sieht die heutige Zeit als "Epoche des 'permanenten Zeitmangels'".

Es gibt zwei Hinweise zur Frage der Frau in der Gesellschaft. Im Bericht über die Kurse für das Gastgewerbe wird, in Klammer, auf eine "Anzahl Teilnehmerinnen" hingewiesen, und einer der letzten Prospekte hebt hervor:

"Selbstverständlich sind in allen unseren Kursen auch Damen herzlich willkommen!"

---

1) Jahresbericht 1971/72, S. 6

7.1.6. Methode, Lehr- und Lernmittel, Unterrichtsorganisation

An der Gründungsversammlung des SIU, 1966, ist man sich bewusst, dass sich die Bildungsangebote an Erwachsene richten. In den Ausführungen über die Organisation wird daher festgehalten:

"In den Kursen erfolgt - im Sinne der Erwachsenenbildung - ein schulmässiger Unterricht."

Eine Teilnehmerbefragung des Typus A ergibt im ersten Geschäftsjahr, dass vermehrt darauf zu achten ist, nicht zu viel zu dozieren oder zu theoretisieren.

"Die Kursteilnehmer zeigten wohl volles Verständnis für grundsätzliche Darlegungen, sie wünschten aber bei einzelnen Stoffgebieten zusätzliche Beispiele aus der Praxis und eingehende Diskussionen."

Die seminaristische Lehrform, die bereits angewendet wird und unternehmerische Problemlösungen zum Gegenstand hat, findet Anklang. Gleiche Bemerkungen wie zu Kurs A machen die Teilnehmer der Kurse B/D. Dies bleibt nicht ohne Folgen, "einige Lehrkräfte sind aufgrund dieser Erhebungen bereits ersetzt worden".[1)]

Die Frage des programmierten Unterrichts wird in einem kurzen Bericht einiger Mitglieder der Schweizerischen Kurskommission 1970 behandelt.[2)] Sie taucht später nicht mehr auf.

Eine Vielfalt von Methoden scheint auch an den Arbeitstagungen zur Anwendung zu kommen, wo das gewählte Thema "in Referaten, Panelgesprächen, Podiumsdiskussionen und Gruppenarbeiten erörtert wird".[3)]

Der neuste Prospekt gibt bekannt, dass den Teilnehmern von Unternehmerschulungskursen die Möglichkeit geboten werden soll, "durch Schaffung von Uebungsgelegenheiten ... ihr Wissen anzuwenden". Als Grundlage der Unterrichtsmethode des SIU wird die "unterbrochene Vortragsweise" bezeichnet, nach der der Referent bestrebt ist, "neben

---

1) Jahresbericht 1966/67, S. 4 und 13
2) Jahresbericht 1969/70, S. 4
3) "Internationales Gewerbearchiv", 1973, Nr. 1, S. 54

der Vermittlung der Grundlagen den Stoff mit den Teilnehmern zusammen systematisch zu erarbeiten". Dazu gehören Gruppendiskussionen und Gruppenarbeiten. Somit wird "der Teilnehmer zum aktiven Gestalter des Unterrichts".

An der Gründungsversammlung wird das Prinzip formuliert, die Kurse dort zu organisieren, wo die Interessenten wohnen. Die Kurse sollen berufsbegleitend sein, aus Rücksicht auf die Aufnahmebereitschaft der Teilnehmer jedoch nicht am Abend, sondern an einem vollen Wochentag stattfinden (zu acht Lektionen). Bei der Anmeldung von zwanzig bis 25 Teilnehmern wird am entsprechenden Ort ein Kurs durchgeführt.[1] Einige Jahre später ist diese Zahl auf 15 reduziert.[2]

Die Kurse schliessen ab 1967/68 mit einwöchigen Blockkursen.[3] Das System der Blockkurse gilt auch für den höheren Fachkurs. 1972/73 dauert der Kurs insgesamt zehn Wochen und ist in zweiwöchige Blöcke mit jeweils zweiwöchigen Pausen eingeteilt.[4]

Die geographische Dezentralisation, ergänzt durch eine zeitliche Staffelung (die Unternehmerkurse erstrecken sich über ein bis anderthalb Jahre) ermöglicht den Teilnehmern, "ihren Einsatz im Betrieb neben dem Kursbesuch voll aufrechtzuerhalten". Zugleich wird

"die Praxisbezogenheit des Kursstoffes gefördert, weil das vermittelte Wissen laufend mit der betrieblichen Situation konfrontiert werden kann und die Lernenden in Diskussionen stets praxisgerichtet argumentieren".[5]

---

1) Jahresbericht 1966/67, S. 4 und 11
2) Neuer Werbesprospekt
3) Jahresbericht 1967/68, S. 10
4) Jahresbericht 1972/73, S. 9
5) "Internationales Gewerbearchiv", 1973, Nr. 1, S. 53

8. VORGESETZTENSCHULUNG DER PTT-BETRIEBE

8.1. Selbstverständnis

8.1.1. Aufgaben

Dieser Abschnitt erwähnt die verschiedenen Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten, die im Rahmen der Kaderschulung in den letzten rund zehn Jahren konzipiert wurden.

Der "Kurs für Personalführung" wird 1967 vom Chef der Sektion Rekrutierung und Ausbildung der Generaldirektion PTT als "Standardkurs unserer Weiterbildungsbestrebungen" verstanden. Der erste dieser Vorgesetztenkurse fand 1950 statt.[1] Die Kurse für Personalführung sind für die Vorgesetzten aller Stufen bestimmt und entsprechend gestaltet. Der Kurs besteht aus zwei Teilen, dem einwöchigen Vorgesetztenkurs und dem dreitägigen Ergänzungskurs, zu dem die Teilnehmer etwa drei Jahre nach dem Grundkurs aufgeboten werden.[2]

Die "Weiterbildungskurse für Betriebsgradierte"[3] umfassen die spezialisierten Kurse für die Heranbildung des Kaders in Betrieb und Verwaltung. Im Geschäftsbericht 1966 ist von drei Kurskategorien die Rede, die unter diese Bezeichnung fallen: Der Sprachfernkurs I (seit 1964) sowie der Gradiertenkurs I (seit 1961) und II (seit 1964).[4] Diese dreistufige Fortbildung dient der Vorbereitung des Beamten auf sein Amt als Betriebsleiter und Personalchef.[5]

---

1) "Verwaltungspraxis", Januar 1967. Nr. 1, S. 8
2) Ibid. S. 8 und Geschäftsbericht, 1966, S. 22
3) "Gradierte" sind diplomierte Post- beziehungsweise Fernmeldebeamte mit Vorgesetztenfunktionen. Die Bezeichnung ist in andern Bundesbetrieben nicht gebräuchlich.
4) Geschäftsbericht, 1966, S. 22
5) "Verwaltungspraxis", Januar 1967, Nr. 1, S. 10

1951 wird ein Weg gesucht, "um den künftigen Chefbeamten das geistige Rüstzeug zu vermitteln, das sie in die Lage versetzt, den höheren beruflichen Anforderungen gewachsen zu sein".[1] Zu dieser "Kaderschulung für höhere Beamte der Generaldirektion und der Kreisdirektionen" gehören der Sprachfernkurs II und der Lehrgang für höhere PTT-Beamte.

Der Chef der Personalabteilung bezeichnet diese Kurse für höhere Beamte 1970 als unbestreitbaren Höhepunkt der Kaderschulung.[2]

1967 werden die bisherigen Kaderkurse durch "Weiterbildungskurse für Chefhandwerker der Fernmeldedienste" erweitert.[3] 1970 kommen Weiterbildungskurse für Chefhandwerker des Automobildienstes, insbesondere Garagenleiter, dazu.[4]

1968 setzen die "Vortragsreihen für höhere Chefbeamte" ein. Sie richten sich an Abteilungschefs, Sektionschefs, Departementsadjunkte und Kreisdirektoren.[5] Damit erfährt das Programm der Kaderschulung eine "besonders interessante Ausweitung".[6]

Erneut erweitert wird die Kaderschulung 1969 durch die "Vorgesetztenkurse für Posthalter".[7]

Neu gestaltet wird 1971 die "Weiterbildung der Fernmeldesekretäre", die einen Fernkurs und einen Zentralkurs umfasst.[8]

Der Geschäftsbericht 1971 erwähnt das Bemühen, "die Personalschulung immer mehr in die Laufbahnen einzubauen".

Anschliessend sind hier die oben beschriebenen Kurstypen zusammengefasst, die 1974 im Rahmen der "Vorgesetztenschulung der PTT-Betriebe" angeboten werden:

---

1) "Verwaltungspraxis", Januar 1967, Nr. 1, S. 11
2) "Verwaltungspraxis", Dezember 1970, Nr. 12, S. 326
3) Geschäftsbericht, 1967, S. 28
4) "Verwaltungspraxis", Dezember 1970, S. 326
5) Geschäftsbericht, 1968, S. 24
6) "Verwaltungspraxis", Dezember 1970, S. 327
7) Geschäftsbericht, 1969, S. 30
8) Geschäftsbericht, 1971, S. 39

- Kurse für Personalführung (ab 1950)
- Weiterbildungskurs für Chefhandwerker (ab 1967)
  (für sämtliche Kaderkategorien: Generaldirektion, Kreistelefondirektionen, Kreispostdirektionen, Kader des Postbetriebes)
- Gradiertenkurs II (für höhere Beamte der Kreisdirektionen und des Postbetriebes) (ab 1964)
- Vortragsreihe für höhere Chefbeamte (ab 1968)
- Lehrgang für höhere PTT-Beamte
- Sprachfernkurs für höheres Verwaltungspersonal (für sämtliche Kader, ausgenommen Kader des Postbetriebes)
- Zentralkurs für administrative Beamte
- Fernkurs II für administrative Beamte
- Einführungskurs für Ingenieure und Ingenieur-Techniker der Fernmeldedienste (für künftige Kader der Generaldirektion und der Kreistelefondirektionen)
- Gradiertenkurs I (ab 1961)
- Fernkurs I (ab 1964)
- Posthalterkurs für Personalführung (ab 1969)

8.1.2. Allgemeine Zielsetzung

Die allgemeinen Ziele der Kaderschulung sind zum Teil Subziele der Unternehmungspolitik, zum Teil sind sie mit den Zielen der Unternehmungs- und Personalpolitik identisch.

Laut Geschäftsbericht von 1966 werden an der Kursstätte Magglingen die PTT-Beamten "sowohl in fachlicher Hinsicht als auch allgemein auf ihre zukünftigen höheren Aufgaben" vorbereitet.[1)]

In den ersten Kursen für Personalführung wird vor allem das Konzept der "human relations" befolgt:

"Viele Vorgesetzten glaubten nun, dem Personal nur mit Güte und Nachgiebigkeit begegnen zu müssen und leisteten damit einer gewissen Disziplinlosigkeit Vorschub. Andere Bedienstete schöpften Argwohn: sie vermuteten in den 'menschlichen Beziehungen' ein neues Mittel, die Leistungen, die mancherorts den Plafond erreicht hatten, noch zu steigern."

1) Geschäftsbericht, 1966, S. 22

Die seither durch Betriebspsychologen erarbeitete Kurskonzeption trägt "den realen Gegebenheiten in jeder Hinsicht" Rechnung und verfolgt das Ziel, die für die Personalführung unerlässlichen Grundlagen der Menschenkenntnis und betriebspsychologischen Kenntnisse zu vermitteln. Die Teilnehmer sollen dabei fähig werden, ein "gesundes Betriebsklima" zu schaffen und sich ihrer "verantwortungsvollen Aufgabe als Vorgesetzte" bewusst zu werden.[1)]

Die Kaderschulung für höhere Beamte soll "die Anwärter auf Chefpositionen in den PTT-Betrieben zu logischem Denken und zu methodischer Arbeit" anleiten. Der Hauptakzent liegt hier auf der betriebswirtschaftlichen Schulung.

"Die höhere Kaderschulung will kein Hochschulstudium ersetzen; sie dient aber neben der umfassenden Wissensvermittlung besonders auch der Persönlichkeitsbildung."[2)]

In den 1968 erstmals durchgeführten Vortragsreihen für Chefbeamte geht es um die "Schaffung einer 'unité de doctrine'" in den lebenswichtigen Fragen des Betriebes "sowie um den gegenseitigen Gedankenaustausch".[3)]

1970 hebt der Chef der Personalabteilung in einem Artikel die zunehmende Bedeutung der Kaderschulung hervor und formuliert einige Ziele:

"Zweck dieser Schulung im Sinn fortschrittlicher Unternehmungsführung kann sein:

- Weitgehendste Information über die Ziele beziehungsweise die Geschäftspolitik der Betriebsleitung zur Erreichung eines zielgerichteten Einsatzes des ganzen Personalkörpers und der Betriebsmittel;
- Verbesserung der allgemeinen sowie vor allem der beruflichen Bildung und Kenntnisse zur Erreichung eines höheren Wirkungsgrades;
- Förderung des Teamgeistes, des Zusammengehörigkeitsgefühls und des Sinnes für gute Zusammenarbeit, im Interesse der Schaffung eines guten Arbeitsklimas mit entsprechend hohem Arbeitseinsatz des einzelnen;

---

1) "Verwaltungspraxis", Januar 1967, Nr. 1, S. 8 f.
2) Ibid. S. 12 f.
3) Geschäftsbericht, 1968, S. 24

- Vertrautmachen der Vorgesetzten mit den Problemen der Personalführung, mit andern Worten die eigentliche Vorgesetztenschulung (Pflege und Förderung der Beziehungen zwischen Mensch und Organisation beziehungsweise Arbeit zwischen Mensch und Mitmensch sowie zwischen Mensch und Gruppe)."

Die Personalschulung hat "zeitnah und zukunftsbezogen" zu erfolgen.[1] Das Schwergewicht der Weiterbildungsbestrebungen liegt "auch heute noch" (1967) auf der Vermittlung der Grundlagen der Menschenkenntnisse und betriebspsychologischen Erkenntnisse

"... sowie auf der Förderung des Verständnisses für Fragen der Zusammenarbeit, der Schaffung eines optimalen Betriebsklimas und der beruflichen und menschlichen Verantwortung..."[2]

"Das Ziel jeder Aus- und Weiterbildung soll deshalb in erster Linie auch stets darin bestehen, nicht nur Wissen zu vermitteln, sondern den Menschen und seinen Charakter zu bilden."[3]

Im Geschäftsbericht 1970 werden Punkte erwähnt, auf die bei der Kaderbildung besonderes Gewicht gelegt wird. Sie folgen dem Leitgedanken für 1970: "Auf dem Weg von der Verwaltung zur Unternehmung einen weiteren Schritt zu tun". Es sind:

- Betonung des unternehmerischen Denkens
- Förderung des Betriebsklimas
- Hebung der Qualität der Dienstleistungen

Dabei werden zum Beispiel die Vortragsreihen für höhere Chefbeamte "noch stärker auf diese Ziele hin abgestimmt". Dem unternehmerischen Denken kommt darunter massgebende Bedeutung zu.[4]

Die neuen unternehmungspolitischen Grundsätze von 1971 enthalten folgenden Passus:

"Die PTT messen einer guten beruflichen Grundausbildung sowie der dauernden Weiterbildung grossen Wert bei. Vorgesetzte erhalten eine gezielte Führungsausbildung."

Die personalpolitischen Grundsätze und Richtlinien liegen 1975 noch nicht in ihrer definitiven Fassung vor. Ein Abschnitt daraus lautet:

---

1) "Verwaltungspraxis", Dezember 1970, S. 323
2) Ibid. S. 324
3) Ibid. S. 328
4) Geschäftsbericht, 1970, S. 34

"... Die Bewältigung der vielfältigen Gegenwarts- und Zukunftsaufgaben erfordert ein systematisch geschultes Personal. Wir wollen deshalb die Schulungsbedürfnisse langfristig abklären und die Bildungsmassnahmen stufengerecht planen, zeitgemässe und wirkungsvolle Schulungsmethoden anwenden und den Erfolg der Personalschulung kontrollieren, den Lehrlingen und Lehrtöchtern eine tragfähige Grundausbildung angedeihen lassen, den Mitarbeitern eine gute Einführung am Arbeitsplatz und eine angemessene fachliche Ausbildung vermitteln, damit sie sowohl den gegenwärtigen als auch den künftigen Anforderungen gewachsen sind durch eine ständige Weiterbildung, die sowohl Aufgabe des Unternehmens als auch jedes einzelnen ist..."

Neben dem beruflichen soll die Kaderbildung auch allgemeines Wissen mehren. So soll den Teilnehmern des Fernkurses über Werke aus der Literatur ein Gedankengut vermittelt werden, "das sie über den Alltag hinaushebt".[1] Der Sprachfernkurs für höheres Verwaltungspersonal soll neben der Förderung der Kenntnisse in der Mutter- und in einer weiteren Amtssprache

"... die allgemeine Bildung sowie die Vertrautheit mit der Kultur des Fremdsprachengebietes, das ja ebenfalls ein Teil unseres Landes ist", vertiefen.[2]

8.1.2.1. Themen, Inhalte

Der Kurs für Personalführung umfasst 1967 unter anderem folgende Themen:

- Personalführung im öffentlichen Dienst
- Das Berufsbild des Vorgesetzten
- Unser Wissen vom Menschen
- Persönliche Arbeitstechnik des Vorgesetzten
- Einführung und Instruieren neuer Mitarbeiter
- Förderung der Arbeitsfreude
- Die Frau als Mitarbeiterin ...

Um den Kursleitern (Betriebspsychologen), die nicht im Dienste der PTT stehen,

"die Möglichkeit zu geben, das Kursprogramm aufgrund konkreter Vorkommnisse aus dem Betriebsleben zu gestalten, werden die Teilnehmer

---

1) "Verwaltungspraxis", Januar 1967, S. 10
2) "Verwaltungspraxis", Dezember 1970, S. 326

eingeladen, vor Kursbeginn in einem kurzen Bericht ihre Schwierigkeiten mit den Mitarbeitern im allgemeinen und in besondern Fällen zu schildern".[1]

Die drei Stufen der Weiterbildungskurse für Betriebsgradierte enthalten Themenbereiche wie:

"Unterricht über Organisation und Arbeitstechnik in den PTT-Betrieben, Pflichten, Rechte und aktuelle Personalprobleme, Personalführung (Gradiertenkurs I)."

Der Gradiertenkurs II will einen Ueberblick schaffen "über wirtschaftliche und staatspolitische Geschehnisse, die die PTT berühren". Zudem soll er über betriebliche Probleme aufklären, die sich aus der technischen und wirtschaftlichen Entwicklung für die PTT ergeben.

Die erste der beiden Stufen, der Fernkurs I, beschränkt seinen Inhalt auf die Muttersprache und eine erste Amtssprache.[2] Im ersten Teil (Fernkurs II) des Weiterbildungsgangs für höhere PTT-Beamte richtet sich der Inhalt auf die Ueberlegungen aus,

"... dass die stilgerechte Beherrschung von Sprachen, vor allem der Muttersprache, immer noch einen der wesentlichsten Bestandteile einer umfassenden Bildung darstellt."[3]

Im eigentlichen "Lehrgang für höhere PTT-Beamte" werden den Teilnehmern

"... grundlegende Kenntnisse in den Disziplinen des Rechts, der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sowie der Arbeits- und Betriebspsychologie vermittelt." ... "Der Unterricht wird ergänzt durch Vorträge über fachliche, kulturphilosophische und soziologische Themen sowie mit Betriebsbesichtigungen und Besuchen kultureller Stätten."[4]

In den Geschäftsberichten finden sich folgende Hinweise zu inhaltlichen Aspekten der Kaderkurse:

1967 werden die Studien für die Einführung einer Vortragsreihe für höhere Chefbeamte beendigt, Vorträge, an denen "aktuelle

---

1) "Verwaltungspraxis", Januar 1967, S. 9
2) Ibid. S. 10
3) Ibid. S. 12
4) Ibid. S. 12

Probleme, die für die PTT-Betriebe von richtunggebender Bedeutung sind", behandelt werden sollen.[1)]

Ab 1970 nehmen im Programm für höhere PTT-Beamte "Fragen der Betriebswirtschaft und der Unternehmungsführung einen bedeutend breiteren Raum" ein.[2)]

1971 wird die Weiterbildung der Fernmeldesekretäre neu gestaltet. Sie enthält einen Fernkurs (Sprachen und Mathematik) und einen Zentralkurs (Betriebswirtschaftslehre, Datenverarbeitung, Rechnungswesen, Personalführung).[3)]

In den Jahren 1972/73 "besuchen die höheren Chefbeamten eine neue Vortragsreihe", die dem Thema 'Führungsstil und Arbeitstechnik' gewidmet ist und auch in moderne Führungsmodelle einführt.[4)]

8.1.3. Legitimation

Die Legitimationen für den Auf- und Ausbau der Kaderschulung und ihre allgemeine Zielsetzungen lassen sich nur begrenzt von Legitimationen trennen, die für die gesamte Aus-, Fort- und Weiterbildung der PTT-Betriebe gelten.

Gesetzliche Grundlagen

"Angesichts der besonders auf PTT-Verhältnisse ausgerichteten Kursprogramme erlaubte der Bundesrat den PTT-Betrieben mit Beschluss vom 13. Dezember 1965, die Aus- und Weiterbildung ihres Personals selbst zu regeln. Damit hat das bald zwanzigjährige PTT-Kurswesen eine rechtliche Grundlage erhalten."[5)]

Der Chef der Sektion "Rekrutierung und Ausbildung" sieht darin eine "nachträglich einhellige Zustimmung" zu den Weiterbildungsmassnahmen der PTT.[6)]

---

1) Geschäftsbericht 1967, S. 28
2) Geschäftsbericht 1970, S. 34
3) Geschäftsbericht 1971, S. 39
4) Geschäftsbericht 1972, S. 40
5) Geschäftsbericht 1966, S. 23
6) "Verwaltungspraxis", Januar 1967, S. 6

[illegible]

1965 wird die kompensatorische Bedeutung der Weiterbildung hervorgehoben:

"Weil die Anforderungen bei der Aufnahme in die PTT-Dienste wegen des fehlenden Angebots an gut vorgebildeten Kräften ziemlich gesenkt wurden [illegible], kommt der Lehrlingsausbildung, beruflicher Aus- und Weiterbildung immer grössere Bedeutung zu."

Fort- und Weiterbildung als notwendige kompensatorische Massnahme findet sich auch im Jahresbericht 1965:

"Die beträchtlichen Anforderungen der heutigen Zeit machen den Aufstieg in gehobene Stellungen schwierig. Eine Umschulung tut not, die [illegible] Arbeitskräfte [illegible] Lücken zu schliessen [illegible]."

Stärkung der Unternehmung

Im Geschäftsbericht der PTT an den Bundesrat, 1965, wird die "zielbewusste und systematisch aufgebaute Schulung der Kader aller Stufen" als "vornehme, vor allem aber notwendige Aufgabe" für "ein fortschrittliches Unternehmen" bezeichnet.[2] Das neue PTT-Organisationsgesetz vom 6. Oktober 1960 verlangt, "dass die PTT-Betriebe unter Rücksichtnahme auf die Landesinteressen nach betriebswirtschaftlichen Grundsätzen zu führen sind". Dies bedeutet für den Chef der "Sektion Rekrutierung und Ausbildung der OD PTT" unter anderem:

"... besondere Massnahmen zur Förderung der Mitarbeiter n a c h der eigentlichen Berufslehre, wie zum Beispiel die Heranbildung eines leistungsfähigen Kaders [illegible] in den Betrieben".[4]

Im Geschäftsbericht 1967 wird die Fortbildung, die Heranbildung eines fähigen Nachwuchses, als ständige Aufgabe der PTT-Betriebe verstanden.[5]

---

2) Geschäftsbericht 1965, S. 23 f.
3) Geschäftsbericht 1966, S. 14
3) Geschäftsbericht 1966, S. 11
4) "Verwaltungspraxis", Januar 1967, S. -
5) Geschäftsbericht 1967, S. 28

1967 wird insbesondere die Notwendigkeit des Kurses für Personalführung hervorgehoben, die "... heute als Mittel einer fortschrittlichen Unternehmungsführung ... aus dem Weiterbildungswesen der PTT nicht mehr wegzudenken" sind.[1]

1969 erarbeiten die PTT gemeinsam mit den Berufsverbänden eine interne Laufbahnordnung für die Kategorie der diplomierten Postbeamten. Sie enthält Richtlinien für die höhere Fortbildung.[2] Diese Laufbahnordnung wird 1969 erneuert und steht nun unter anderem auch Töchtern offen. Dadurch werden

"die Postberufe wieder attraktiver, die Personalrekrutierungsmöglichkeiten verbessert und die Betriebstreue des Personals gefördert."[3]

Das Bedürfnis nach Ausbildung des oberen Kaders entstand bei der PTT zur Zeit, als auch in der Privatwirtschaft die Kaderschulung einsetzte. "Die schweizerische Lösung, die sich nach gründlichen Studien herausschälte", weicht von den Beispielen Frankreichs, Hollands, Norwegens und Schwedens ab, die ihre höheren Beamten an besonderen Instituten heran- und weiterbilden. Die höhere Kaderschulung, eine auf die besonderen Bedürfnisse der PTT ausgerichtete Weiterbildungsmassnahme, "wird von den verwandten Betrieben und Verwaltungen des In- und Auslandes viel beachtet".[4]

Die PTT sind "davon überzeugt, mit ihrer Schulung, die wohl als gut ausgebaut bezeichnet werden darf und die stets auf die neuesten Bedürfnisse und Erkenntnisse abgestimmt wird, für die gegenwärtigen Verhältnisse auf dem richtigen Weg zu sein".[5]

1970 wird die Kaderschulung der PTT, infolge der stürmischen Entwicklung von Wissenschaft, Technik und Produktion "für alle Betriebe wichtiger denn je ... Talenterfassung, Persönlichkeitsbildung, Kaderausbildung ... stellen ... lebenswichtige Probleme der Unternehmungsführung dar."[6] Es ist unter anderem auch "erwünscht,

---

1) "Verwaltungspraxis", Januar 1967, S. 9
2) Ibid. S. 10
3) Geschäftsbericht 1970, S. 34
4) "Verwaltungspraxis", Januar 1967, S. 11 ff.
5) "Verwaltungspraxis", Dezember 1970, S. 328
6) Ibid. S. 323

durch solche Veranstaltungen (Vortragsreihe für höhere Chefbeamte) ein weiteres Instrument der Einflussnahme und Lenkung der obersten Führungskräfte zu erhalten".[1] Schon im Geschäftsbericht 1968 wird diese Vortragsreihe als "wertvolles Instrument der Beeinflussung und Lenkung der oberen Führungskräfte" dargestellt.[2]

Im Geschäftsbericht 1970 bilden die Kaderkurse eine "wichtige Voraussetzung dafür, dass das Betriebsklima und die Dienstleistungen verbessert werden".[3] Der Geschäftsbericht 1971 präzisiert diese Aussage:

"Ausser der Steigerung der fachlichen und der Führungsfähigkeiten zeitigen die Kaderkurse aber auch einen betriebspsychologischen Nutzen. Sie verstärken die Betriebsverbundenheit, stärken das Vertrauen und fördern die Betriebstreue. Es entstehen persönliche Beziehungen zwischen Betrieb und Verwaltung, was dem gegenseitigen Verständnis und der Zusammenarbeit dient."[4]

Die Förderung der Weiterbildung des PTT-Personals und die Heranbildung des Kaders steht im Pflichtenheft der Personalabteilung PTT. Sie "gehört zu einer vorausschauenden Personalpolitik".[5]

Bei den PTT wird jedoch niemand gezwungen, sich weiterzubilden, "wenn er den Wert einer Weiterbildung nicht einsieht".[6] Als Grundlage für die Kadernachwuchsförderung beginnt 1971 die Generaldirektion ein Konzept zur periodischen Personalbeurteilung für alle Personalkategorien der PTT auszuarbeiten. Im gleichen Geschäftsbericht wird unterstrichen, dass die Schulung der Kader und die ständige Weiterbildung in der Personalpolitik im Vordergrund stehen. Die Kurse in Magglingen sind auch wichtig für die Pflege des Betriebsklimas.[7]

---

1) "Verwaltungspraxis", Dezember 1970, S. 327
2) Geschäftsbericht, 1968, S. 24
3) Geschäftsbericht, 1970, S. 34
4) Geschäftsbericht, 1971, S. 39
5) Ibid. S. 39
6) "Verwaltungspraxis", Januar 1967, S. 14
7) Geschäftsbericht, 1972, S. 39 f.

In seinem Artikel verweist der Chef der Personalplanung auf die Notwendigkeit einer vorausschauenden Personalplanung, die "... auf dem Gebiete der Weiterbildung und Kaderschulung rechtzeitig die nötigen Massnahmen in die Wege leitet und somit das Kader frühzeitig auf die neuen Aufgaben vorbereiten" kann. Dabei soll "in näherer Zukunft" auch der Computer mehr in den Dienst der Personalschulung gestellt werden.[1)]

Im Geschäftsbericht 1973 steht, dass die PTT im Rahmen der Unternehmungsplanung "die heutigen und künftigen Aus- und Weiterbildungsbedürfnisse ermittelt" haben.

"Dabei wurde auch das bestehende betriebliche Bildungswesen kritisch überprüft; die Schulungsmassnahmen sind zu systematisieren und noch besser aufeinander abzustimmen und die Lehrmethoden und die Kontrolle des Schulerfolges stets zu verbessern. Diese Untersuchung führte zu einer Schulungskonzeption, die für das nächste Jahrzehnt wegweisend sein wird."[2)]

1974 wird in einem Artikel "Die Schulung von Betriebspersonal in den PTT-Betrieben" auf die Notwendigkeit von Schulungsmassnahmen und die Einsicht der PTT in diese Notwendigkeit hingewiesen:

"Die Vielzahl ihrer spezifischen Aufgaben und die Stellung als Monopolbetrieb zwingt sie geradezu zu einer aufgeschlossenen Bildungspolitik." Man ist sich dabei auch "... der Wichtigkeit bewusst, die eine fortschrittliche Aus- und Weiterbildung als Voraussetzung zu guten Leistungen und zur Erhaltung zuverlässiger Mitarbeiter spielt".[3)]

Dienst an der Oeffentlichkeit

Das bei der Einweihung des Kursgebäudes in Magglingen formulierte Argument, dass Personalschulung der Allgemeinheit zugute kommen solle, erscheint im Geschäftsbericht 1970 erneut. Kaderkurse sind hier als wichtige Voraussetzung für die Verbesserung der Dienstleistungen dargestellt.[4)]

---

1) "Die Kaderschulung bei den Schweizerischen PTT-Betrieben", in "Verwaltungspraxis", Dezember 1970, S. 327 f.
2) Geschäftsbericht 1973, S. 35
3) Bulletin des Schweizerischen Elektrotechnischen Vereins, September 1974, S. 1430
4) Geschäftsbericht, 1970, S. 34

8.1.4. Menschenbild

Die Hinweise auf ein Menschen- oder Gesellschaftsbild, die sich in den Dokumenten finden, beschränken sich nicht auf die Kaderbildung. Sie scheinen die Auffassungen der Verantwortlichen für den gesamten Bereich der Unternehmungsführung der PTT wiederzugeben. Der Vorgesetzte spielt in diesem Verständnis eine wichtige Rolle.

Nach dem Krieg, als sich im Personalkörper der PTT-Betriebe eine mehr oder weniger versteckte, vorwiegend auf materielle Ursachen zurückgehende Unzufriedenheit bemerkbar machte, "verlangte die Personalführung von den Vorgesetzten besonderes Einfühlungsvermögen, das aber mancher unter ihnen nicht besass". Damals jedoch waren die Vorgesetzten, "alles tüchtige Praktiker im Beruf", auf ihre Führungsfunktionen nicht vorbereitet.[1] Die Kaderschulung, die diese Lücke zu füllen beginnt, ändert nichts an der Struktur des Kaders, die grundsätzlich vorsah, die Direktorenposten dem "tüchtigen Laufbahnbeamten" und den "tüchtigen technischen Mitarbeitern, die sich Stufe um Stufe in der PTT-Hierarchie emporgearbeitet hatten, offen zu lassen". In der Kaderschulung für höhere Beamte "kann und soll sich jeder Teilnehmer im Laufe eines Jahres anspruchsvoller Schulung über Energie, Ausdauer und geistige Beweglichkeit ausweisen". Er muss logisch denken und zu methodischer Arbeit anleiten können. Die höhere Kaderschulung will "tüchtige Mitarbeiter befähigen, erhöhte Verantwortung zu übernehmen und Entscheide zu treffen".[2]

Bei den Kursteilnehmern wird Einsicht in die Notwendigkeit für Weiterbildung vorausgesetzt, so dass die PTT grundsätzlich niemand zur Weiterbildung zwingt. Da der "bildungsbeflissene Mitarbeiter" das erworbene Wissen "nicht nur für seinen Arbeitgeber, sondern auch für sich selbst nutzbringend anwenden" will, würde "eine überbetonte ... Nachwuchsförderung übrigens Erwartungen rufen, die

1) "Verwaltungspraxis", Januar 1967, S. 8
2) Ibid. S. 11 ff.

nicht erfüllt werden können". "Der Mitarbeiter, dessen besondere Leistung nicht belohnt werden kann, indem er seinem Niveau entsprechend eingesetzt wird, wird enttäuscht sein." Der Chef der Sektion für Rekrutierung und Ausbildung setzt 1967 als Motto für die Verwaltungen und Betriebe des Bundes: "Bildung macht frei." Er glaubt, dass in diesem Zeitalter,

"wo die Technik den Menschen eng bedroht, die Eb zum Gebot der Stunde erhoben worden ist, damit der Mensch seine Kenntnisse auf allen Gebieten vertiefe, sich weiterbilde und sich frei mache. Als freies Wesen wird der Mensch die Technik meistern. Freie Männer und Frauen werden ihrer Aufgabe im täglichen Beruf gerecht werden können, was auch für die Angehörigen der Verwaltungen und Betriebe des Bundes gilt."[1)]

Die Weiterbildung, die hier für die Befreiung des Menschen eine wichtige Rolle spielt, relativiert somit den im gleichen Artikel als legitim erklärten Wunsch des "Bildungswilligen" auf angemessene Arbeit und Entlöhnung. "Im Hinblick auf den persönlichen Gewinn", schreibt drei Jahre später der Chef der Personalabteilung, "gibt die Absolvierung eines oder mehrerer dieser Kurse noch keinen Anspruch auf eine Beförderung in ein höheres Amt oder sonstigen finanziellen Gewinn".[2)] Er stellt 1970 fest, "... dass die menschlichen Anforderungen an den Vorgesetzten sich nicht nur geändert, sondern sehr erheblich gesteigert haben".[3)] Bei der Auswahl und Weiterbildung des Kaders spielen daher ihre Charaktereigenschaften "oder der Charakter überhaupt" eine wichtige Rolle.[4)]

8.1.5. Gesellschaftsbild

Aussagen zur Gesellschaft sind vorwiegend Beschreibungen der jeweiligen gesamtwirtschaftlichen und damit zusammenhängenden betriebswirtschaftlichen Situation.

---

1) "Verwaltungspraxis", Januar 1967, S. 14
2) "Verwaltungspraxis", Dezember 1970, S. 327
3) Ibid. S. 323
4) Ibid. S. 328

1963 wird die Wandlung in der Wirtschaftskonjunktur angeführt, deren mannigfache Auswirkungen die Struktur der PTT-Berufe berühren.[1] "Angesichts der andauernd guten Wirtschaftslage unseres Landes" hält der Geschäftsbericht 1965 fest, sei mit einer weiteren Vermehrung des Personalbestandes zu rechnen, obwohl "im Hinblick auf den Arbeitsmarkt und die Massnahmen zur Teuerungsbekämpfung" auch die Leitung der PTT-Betriebe mit Sorgen erfüllt ist.[2] 1967 wird das Problem der Fluktuation aufgegriffen (Stellenwechsel und übrige Austritte). Sie liegt wesentlich tiefer als die entsprechende Bewegung in der Privatwirtschaft, fällt jedoch

"angesichts der hohen absoluten Zahlen recht schwer ins Gewicht, weil es sich dabei hauptsächlich um Leute mit monopolberuflicher Ausbildung handelt, für die der Ersatz zuerst wieder ausgebildet werden muss".[3]

Als Zeichen für die Wandlungen, die sich in den letzten Jahrzehnten in der Wirtschaft der Schweiz und damit auch bei den Verkehrsbetrieben vollzogen haben, kann die Umformulierung der Bezeichnung "PTT-Verwaltung" in "PTT-Betriebe" betrachtet werden, die mit dem neuen PTT-Organisationsgesetz von 1960 offiziell wird.[4] Die Teilnehmer an Kaderschulungskursen bekommen dabei "die Auswirkungen der Verkehrszunahme und der strukturellen Aenderungen vom Personalkörper" als erste zu spüren.[5] "Die Sortierung nach Postleitzahlen und die sich abzeichnenden betrieblichen Strukturänderungen" machen es 1967 notwendig, die Laufbahnen der diplomierten und uniformierten Postbeamten zu überprüfen.[6]

1969 vermerkt der Geschäftsbericht, "... dass die Post- und Fernmeldedienste immer mehr das Gesicht eines industriellen Grossbetriebes erhalten."[7] Dies hat Auswirkungen auf die Laufbahnpla-

---

1) Geschäftsbericht 1963, S. 20
2) Geschäftsbericht 1965, S. 23
3) Geschäftsbericht 1967, S. 27
4) "Verwaltungspraxis", Januar 1967, S. 7
5) Ibid. S. 10
6) Geschäftsbericht 1967, S. 27
7) Geschäftsbericht 1969, S. 30

nung und Kaderschulung. Der Chef der Personalabteilung beginnt 1970 einen Artikel mit den Worten:

"Die stürmische Entwicklung von Wissenschaft und Technik sowohl in der Produktion als auch in den Dienstleistungsbetrieben führt dazu, dass die berufliche Ausbildung und Schulung immer weniger mit dem Uebertritt ins Erwerbsleben abgeschlossen ist."

Die Ansprüche an die Kader aller Stufen werden komplexer.[1] Dieser Gedanke erscheint auch im Geschäftsbericht 1971:

"Ein Unternehmen von der Grösse und der Vielfalt der PTT-Betriebe hat auch seine besondern Ausbildungsprobleme. Wir leben in einer Zeit rasanter technischer Entwicklungen und ständiger Veränderungen, die neue Verhaltensweisen verlangen und daher zusätzliche Ausbildung oder Umschulung erfordern."

Auf der gleichen Seite wird später beigefügt: "Mitbestimmend für die Leistungsfähigkeit jeder Unternehmung sind die Führungskräfte."[2]

In der hierarchisch gegliederten Personalstruktur der PTT-Betriebe ist der Aufstieg vom diplomierten Postbeamten bis zum Direktorenposten der Post- und Telefonkreise sowie zum Sektions- und Abteilungschef der Generaldirektion möglich, "... während solche hohen Posten bei den meisten ausländischen Verwaltungen fast ausnahmslos Akademikern vorbehalten sind".[3] Es gibt jedoch auch Akademiker unter dem Kader, nämlich dort,

"... wo eine wissenschaftliche Grundlage unerlässlich ist, wo der Jurist, der Volkswirtschaftler oder der diplomierte Ingenieur seine an der Hochschule erworbenen Kenntnisse voll einsetzen und verwerten kann... Diese Arbeitsteilung zwischen Praktikern aus der Berufslaufbahn und Hochschulabsolventen hat sich bewährt. Sie trägt zur Erhaltung des Arbeitsfriedens bei."[4]

Zum Schluss soll die Stellung der Frau im Gesellschaftsbild betrachtet werden.

---

1) "Verwaltungspraxis", Dezember 1970, S. 323
2) Geschäftsbericht 1971, S. 39
3) "Verwaltungspraxis", Dezember 1970, S. 324
4) "Verwaltungspraxis", Januar 1967, S. 11

1961, anlässlich der Einweihung des Kursgebäudes in Magglingen, weist der Chef der Personalabteilung

"... noch auf die Kurse hin, die in naher Zukunft verwirklicht werden sollen und die im Zusammenhang mit der Neuordnung der Laufbahnen des männlichen Postpersonals stehen".[1]

1967 werden zu den Adressaten des Kurses für Personalführung sowohl "Beamtinnen und Beamte" gezählt. Im Programm des Kurses findet sich das Thema "Die Frau als Mitarbeiterin".[2]

1969 soll

"die geplante Neuordnung für das Postpersonal ... geeigneten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern unter gewissen Bedingungen einen vermehrten Aufstieg in anspruchsvolle Tätigkeitsbereiche ermöglichen. So soll zum Beispiel künftig auch Töchtern bei entsprechender Eignung die Laufbahn des diplomierten Postpersonals, aus dessen Reihen die Kader des Postbetriebes hervorgehen, offenstehen. Diese Angleichung der Laufbahnen des weiblichen und männlichen Personals im Postbetrieb bringt die immer mehr geforderte Gleichberechtigung zwischen Mann und Frau im Postbetrieb einen bedeutenden Schritt weiter."[3]

Im Geschäftsbericht von 1972, der den fortdauernden Mangel an qualifiziertem Personal verzeichnet, wird eine Zunahme des Anteils der Frauen am Gesamtbestand registriert. Er beträgt nun 26.9 Prozent[4] (1966: 25 Prozent). "Um die Schwierigkeiten bei der Anstellung von uniformiertem Postpersonal, wo der Mangel besonders ausgeprägt ist, eher zu überwinden", wird 1973 die Laufbahn auch den Frauen geöffnet.[5]

1974 befinden sich unter den aufgestiegenen höheren Kadern vorwiegend Männer, obwohl mehr als ein Viertel des ständigen Personals aus Frauen besteht. In der Generaldirektion sind 13 von 201 Kadern Frauen, in den Kreisdirektionen drei von 368 (Post) und 17 von 724 (Telefon/Telegraf).[6]

---

1) PTT-Zeitschrift, Nr. 10, 1961, S. 296
2) "Verwaltungspraxis", Januar 1967, S. 8
3) Geschäftsbericht 1969, S. 30
4) Geschäftsbericht 1972, S..38
5) Geschäftsbericht 1973, S. 34
6) Telefongespräch mit Personalabteilung PTT, August 1974

8.1.6. Methode, Lehr- und Lernmittel, Unterrichtsorganisation

Das schriftliche Material gibt zu diesem Kapitel nur wenig Information, zudem bezieht sie sich meist auf den gesamten Aus- und Weiterbildungsbereich der PTT.

Im Geschäftsbericht 1971 wird auf neue Unterrichtsformen und Lerntheorien hingewiesen, die die Forschung auf dem Gebiet des Lehrens und des Lernens entwickelt hat. Bei den Post- und Fernmeldediensten arbeitet je ein Programmierteam im Auftrag des "PTT-Ausschusses für programmierten Unterricht". Die 1971 bereits verfügbaren Lernprogramme werden jedoch nicht in der Kaderschulung, sondern in der beruflichen Grundausbildung eingesetzt.[1] Ein Jahr später wird aufgrund guter Erfahrungen der Vorteil des programmierten Unterrichts aufgezeigt, "den unterschiedlichen Bildungsgrad bei der Anstellung auszugleichen und die einheitliche Stoffvermittlung in der ganzen Schweiz zu fördern".[2]

Zu den spezifischen Methoden in den Kaderkursen äussert sich 1967 der Chef der Sektion Rekrutierung und Ausbildung. Die Sprachfernkurse verlangen "Selbststudium und umfangreiche Heimarbeiten", die periodisch abgeliefert und am monatlichen, zweitägigen Seminar gemeinsam mit Lehrkräften besprochen werden. Im Lehrgang für höhere PTT-Beamte wird der vornehmlich durch Hochschulprofessoren vermittelte Unterricht "je nach Veranlagung" gestaltet. Dies geschieht

"... im reinen Vorlesungsstil, zumeist aber als Kolloquien und Diskussionen, mittels Gruppenarbeiten oder die Fallmethode anwendend".

Es finden zudem Betriebsbesichtigungen und Besuche kultureller Stätten statt.[3]

In einem vervielfältigten Dokument, 1973, wird die Frage der Lehrmittel gestreift:

---

1) Geschäftsbericht 1971, S. 39
2) Geschäftsbericht 1972, S. 39
3) "Verwaltungspraxis", Januar 1967, S. 12

"Da die PTT ein Unternehmen mit Monopolcharakter sind, müssen sie auch den grössten Teil der Lehrmittel selbst erarbeiten. Seit einiger Zeit werden Anwendungsmöglichkeiten des programmierten Unterrichts und weiterer audiovisueller Ausbildungsmedien studiert; die ersten Sprachlabors sind bereits in Betrieb genommen worden."

Da aus wirtschaftlichen Gründen Unterrichtsunterlagen von einer Lehrmittelzentrale ausgearbeitet werden sollten, ist für den Bereich der Postdienste eine eigene Lehrmittelkommission gegründet worden.[1)]

Die Unterrichtsorganisation der Kaderkurse findet in Form von ein- bis zweiwöchigen Kursen oder kürzeren Seminarien statt. Sie sind nach dem Konzept der berufsbegleitenden Weiterbildung aufgebaut. Für ihren Besuch wird den Teilnehmern gewissermassen bezahlter Bildungsurlaub gewährt.

Der Personalführungskurs besteht zum Beispiel 1967 aus zwei Teilen, nämlich dem einwöchigen Vorgesetztenkurs und dem nach etwa drei Jahren anschliessenden, dreitägigen Ergänzungskurs. Zur Erleichterung der Herreise weit entfernter Teilnehmer beginnen die Kurse in Magglingen jeweils erst Montag mittag.

Die Teilnehmer des über ein Jahr dauernden Fernkurses I kommen einmal monatlich an einem Nachmittag mit Lehrern zu regionalen Repetitorien zusammen. Bei Fernkurs II sind es zweitägige Seminarien, denen eine mehrtägige Einführung am Anfang des Fernkurses vorausgeht.

Der dem Fernkurs II folgende höhere Lehrgang für PTT-Beamte dauert anderthalb Jahre und umfasst vier Kurse von je vier Wochen.[2)]

Diese oben beschriebene Unterrichtsorganisation ist 1970, gemäss dem Artikel des Chefs der Personalabteilung, unverändert.

Im Verzeichnis der "Vorgesetztenschulung der PTT-Betriebe", 1973, umfasst der Lehrgang für höhere PTT-Beamte vier Kurse zu noch je

---

1) "Aus- und Weiterbildung des PTT-Personals", Vervielfältigung vom 10.7.1973
2) "Verwaltungspraxis", Januar 1967, S. 8 ff.

drei Wochen und einen Kurs zu zwei Wochen, verteilt auf anderthalb Jahre.

Ausser den regionalen Seminarien für die Sprachkurse I und den Seminarien für die Sprachkurse II in Bern finden alle Kursveranstaltungen in Magglingen statt. Alle Magglinger Kursveranstaltungen dauern mindestens eine bis drei geschlossene Wochen. Eine Ausnahme bilden der Ergänzungskurs für Personalführung[1)] mit drei und die Vortragsreihe für höhere Chefbeamte sowie der Posthalterkurs für Personalführung mit vier Tagen.

BIBLIOGRAPHIE[1)]

Aebli H.: Die geistige Entwicklung als Funktion von Anlage, Reifung, Umwelt- und Erziehungsbedingungen, in: Roth H. (Hrsg.), Begabung und Lernen. Stuttgart, Klett, 1970.

Adorno Th.W.: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt, Suhrkamp, 1971.

Arlt F.: Begründung, Ordnung und Methoden sozialpolitischer Bildungsstätten für betriebliche Führungskräfte, in: Sozialer Fortschritt. 13. Jg., 1964, Hefte 3/4.

Arlt F.: Erwachsenenbildung in der Wirtschaft, in: Knoll J.H. (Hrsg.), Internationales Jahrbuch der Eb. Heidelberg, 1969.

Axmacher D.: Erwachsenenbildung im Kapitalismus. Frankfurt, Fischer, 1974.

Baethge M., Schumann M.: Weiterbildung und die Verfassung gesellschaftlicher Arbeit, in: Neue Sammlung. März/April 1973, Nr. 2, S. 143 - 152.

Berger P., Luckmann T.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt, Fischer, 1972.

Berger P., Berger B.: Wir und die Gesellschaft. Hamburg, Rowohlt, 1976.

Bergius R.: Analyse der "Begabung": Die Bedingungen des intelligenten Verhaltens, in: Roth H. (Hrsg.), Begabung und Lernen. Stuttgart, Klett, 1970.

Blaschke D. u.a.: Führungskräfte der Wirtschaft, Studium, Beruf und Weiterbildung. Nürnberg, 1972.

Brandenburg A.G.: Lernerfolg im Erwachsenenalter. Göttingen, Schwartz & Co., 1974.

Brim O.G.: Sozialisation im Lebenslauf, in: Brim/Wheeler, Erwachsenensozialisation. Stuttgart, Enke, 1975.

Brocher T.: Gruppendynamik und Erwachsenenbildung. Braunschweig, Westermann, 1967.

Conseil de l'europe: Education permanente, Fondaments d'une politique éducative intégrée, conseil de la coopération culturelle, comité de l'éducation extrascolaire, Strassbourg, 1971. (Zusammengefasst und übersetzt für die Nationale Schweizerische

1) Ohne Quellenangaben in den Fussnoten

UNESCO-Kommission, Sektion Education permanente, von U.K. Hedinger.)

Conseil of Europe: Permanent Education, a compendium of studies commissioned by the Council for Cultural Co-operation, Strasbourg, 1970.

Cube von, F.: Ziele und Strategien der Weiterbildung, Referat zum Thema: Kooperationsfragen der Erwachsenenbildung. Theodor-Heuss-Akademie, 10. - 12.9.1971.

Deutscher Bildungsrat: Bildungsurlaub als Teil der Weiterbildung. Stuttgart, Klett, 1973.

Dieckmann B. u.a.: Gesellschaftsanalyse und Weiterbildungsziele. Braunschweig, Westermann, 1973.

Edström L.-O.: Struktur und Reform schwedischer Erwachsenenbildung. Braunschweig, Westermann, 1973.

Eggers P.: Erziehung und Gesellschaft heute. Stuttgart, Kohlhammer, 1970.

Feidel-Mertz H.: Erwachsenenbildung seit 1945. Köln, Kiepenheuer & Witsch, 1975.

Fend H.: Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation, in: Sozialisation der Schule I. Weinheim, Beltz, 1974.

Frankena W.K.: Analytische Ethik. München, Deutscher Taschenbuch Verlag, 1972.

Freire P.: Pädagogik der Unterdrückten. Stuttgart, Kreuz, 1971.

Fromm E.: Analytische Sozialpsychologie und Gesellschaftstheorie. Frankfurt, Suhrkamp, 1971.

Goffman E.: Encounters: Two studies in the Sociology of Interaction. Indianapolis, 1961.

Goffman E.: Interaktion: Spass am Spiel, Rollendistanz. München, Piper, 1973.

Gottschalch W. u.a.: Sozialisationsforschung. Frankfurt, Fischer, 1971.

Griese H.M.: Soziologische Anthropologie und Sozialsiationstheorie. Weinheim/Basel, Beltz, 1976.

Habermas J.: Thesen zur Theorie der Sozialisation, in: Arbeit, Erkenntnis, Fortschritt. Amsterdam, de Munter, 1970.

Habermas J.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie? In: J. Habermas, N. Luhmann, Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie? Frankfurt, Suhrkamp, 1971.

Hartmann H.: Die Sozialisation von Erwachsenen als soziales und soziologisches Problem, in: Brim/Wheeler, Erwachsenensozialisation. Stuttgart, 1975.

Hartmann H., Wienold H.: Universität und Unternehmer. Gütersloh, Bertelsmann, 1967.

Hausmann G.: Einleitung in: Lengrand P., Permanente Erziehung. München, Verlag Dokumentation, 1972.

Hely A.S.M.: New Trends in Adult Education: from Elsinore to Montreal. Paris, 1962.

Heydorn H.-J.: Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. Frankfurt, Suhrkamp, 1972.

Hondrich K.O.: Leistungsprinzip und Demokratie. Stuttgart, Kohlhammer, 1972.

Hongersmeier K.-H.: Diplomhausarbeit: Ausbildung von Ausbildnern in der Industrie, dargestellt anhand der Zeitschrift "Der Ausbilder". Münster, 1973 (Univ., Fachbereich 4).

Hurrelmann K.: Erziehungssystem und Gesellschaft. Hamburg, Rowohlt, 1975.

Johnstone J.W.C., Rivera R.: Volunteers for Learning. Chicago, Aldine Publishing Co., 1965.

Keim H., Olbrich J., Siebert H.: Strukturprobleme der Weiterbildung. Düsseldorf, Bertelsmann, 1973.

Kenneth B.: Education in the Quest for Identity and Community. Ohio, 1961.

Kidd I.R.: in: How Adults learn. New York, 1959.

Knoll J.H.: Erwachsenenbildung, Aufgaben, Möglichkeiten, Perspektiven. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz, Urban-Taschenbücher, 1972.

Knoll J.H. (Hrsg.): Internationale Erwachsenenbildung im Ueberblick. Düsseldorf, Bertelsmann, 1974.

Knoll J.H. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen, Erwachsenenbildung in Theorie und Praxis. Hamburg, Hoffmann und Campe, 1974.

Kohli M.: Sozialisation und Lebenslauf. Referat für den 17. Deutschen Soziologentag 1974, in: M.R. Lepsius (Hrsg.), Zwischenbilanz der Soziologie, Verhandlungen des 17. Deutschen Soziologentages. Stuttgart, Enke, 1976.

Kolakowski L.: Der revolutionäre Geist. Stuttgart, Kohlhammer, 1972.

Kolakowski L.: Die Gegenwärtigkeit des Mythos. München, Piper, 1973.

Kolakowski L.: Der Mensch ohne Alternativen. München, Piper, 1976.

Krysmanski H.J.: Soziologie des Konflikts. Hamburg, Rowohlt, 1971.

Künzli R. (Hrsg.): Curriculumentwicklung - Begründung und Legitimation. München, Kösel, 1975.

Laing R.D.: Phänomenologie der Erfahrung. Frankfurt, Suhrkamp, 1975.

Lenzen D.: Curriculumplanung und diskursive Legitimation, in: Künzli, Curriculumentwicklung - Begründung und Legitimation. München, 1975.

Lempert W.: Leistungsprinzip und Emanzipation. Frankfurt, Suhrkamp, 1971.

Lempert W.: Zum Begriff der Emanzipation, in: Neue Sammlung. Januar/Februar 1973, Nr. 1, S. 62 - 70.

Lippitt R.: Improving the Socialisation Process, in: Clausen J.A., Socialisation and Society. Boston, 1968.

London J., Wenkert R., Hagstrom W.O.: Adult Education and Social Class. Berkeley, University of California, Survey Research Center, 1963.

Lüscher K.: Der Prozess der beruflichen Sozialisation. Stuttgart, Enke, 1968.

Löwe H.: Einführung in die Lernpsychologie des Erwachsenenalters. Berlin, 1970.

Löwe H.: Zum Problem der Lernfähigkeit im Erwachsenenalter, in: Knoll J.K. (Hrsg.), lebenslanges Lernen. Hamburg, 1974.

Mannheim K.: Ideologie und Utopie. Frankfurt, 1965.

Negt O.: Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Frankfurt, Europäische Verlagsanstalt, 1968.

OECD/IPN: Strategien der Curriculumentwicklung. Weinheim, Beltz, 1975.

Offe C.: Leistungsprinzip und industrielle Arbeit, Mechanismen der Statusverteilung in Arbeiterorganisationen der industriellen "Leistungsgesellschaft". Frankfurt, 1970.

Päggeler F.: Inhalte der Erwachsenenbildung. Freiburg, 1965.

Pöggeler F.: Erwachsenenbildung, Einführung in die Andragogik. Stuttgart, Kohlhammer, 1974.

Plessner H.: Diesseits der Utopie. Frankfurt, Suhrkamp, 1966.

Prokop E.: Erziehungswissenschaft und Erwachsenenbildung. Braunschweig, Westermann, 1973.

Prokop E., Geissler K.-H.: Erwachsenenbildung. München, Reinhardt, 1974.

Pross H.: Ueber die Bildungschancen von Mädchen in der Bundesrepublik. Frankfurt, Suhrkamp, 1969.

Recktenwald: Zum Problem der Anwendung von Curriculumforschung auf Weiterbildungsprozesse im Bildungsurlaub, in: Siebert H. (Hrsg.) Bildungsurlaub. Düsseldorf, 1972.

Riedel K.: Lehrverfahren, in: Roth H. (Hrsg.), Begabung und Lernen. Stuttgart, Klett, 1970.

Riessmann F. u.a.: Essays on New Careers, in: Notes and Essays on Education for Adults, Nr. 65, Syracuse University, 1970.

Ritters C. (Hrsg.): Theorien der Erwachsenenbildung. Weinheim, Beltz, 1968.

Rolff H.G.: Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg, 1969.

Ruprecht H.: Lernen für das Aelterwerden, in: Knoll J.K. (Hrsg.), lebenslanges Lernen. Hamburg, 1974.

Schmitz E.: Zur Begründung von Weiterbildung als einer "recurrent education", in: "Weiterbildung", Neue Sammlung. 7. Sonderheft, Göttingen, 1975.

Schmitz E.: Forschungsstrategien zur Lernzielbestimmung, in: Protokoll des Hearings des Zentrums für Wissenschaft und berufliche Praxis der Universität Bielefeld, 1973 (hektographiert).

Schulenberg W.: Bildungsappell und Rollenkonflikt, in: Ritters C. (Hrsg.), Theorien der Erwachsenenbildung. Weinheim, Beltz, 1968.

Schulenberg W. u.a.: Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Braunschweig, Westermann, 1972.

Shaftel F.R./Shaftel G.: Rollenspiel als soziales Entscheidungstraining. Braunschweig, Westermann, 1972.

Seeman M., Evans J.W.: Alienation and Learning in a Hospital Setting. American Journal of Sociology, Bd. 27, Dezember 1962, S. 772 - 782.

Siebert H.: Erwachsenenbildung. Düsseldorf, Bertelsmann, 1972.

Siebert H. u.a. (Hrsg.): Bildungsurlaub. Düsseldorf, 1972.

Tietgens H.: Theorie der Erwachsenenbildung. Weinheim, Beltz, 1968.

Tietgens H., Weinberg J.: Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens. Braunschweig, Westermann, 1971.

Tietgens H.: Anmerkungen zu einem Weiterbildungs-Konzept, in: Neue Sammlung. Mai/Juni 1973, Nr. 3, S. 284 - 294.

Tietgens H.: Thesen zur "Einheit beruflicher und allgemeiner Bildung", in: Neue Sammlung. März/April 1975, Nr. 2, S. 155 - 163.

Touraine A.: Die postindustrielle Gesellschaft. Frankfurt, Suhrkamp, 1972.

Thomae H.: Persönlichkeitsänderungen im Erwachsenenalter, in: Psychologie heute, Oktober 1974.

Verres-Muckel M.: Lernprobleme Erwachsener. Stuttgart, Kohlhammer, 1974.

Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D.D.: Menschliche Kommunikation, Formen, Störungen, Paradoxien. Bern/Stuttgart/Wien, Huber, 1969.

Wheeler S.: Die Struktur formal organisierter Sozialisationsanstalten, in: Brim/Wheeler, Erwachsenensozialisation. Stuttgart, 1974.

Zahn J.: Some Adult Attitudes affecting Learning, in: Adult Education. Bd. 19, 1969, Nr. 2, S. 91 - 97.

Zimmer J.: Generationsübergreifendes Lernen, in: Neue Sammlung. Juli/August 1975, Nr. 4.

ABKUERZUNGSVERZEICHNIS

AEB	Akademie für Erwachsenenbildung
AKAD	Akademikergemeinschaft
AKOA	Arbeitsgemeinschaft katholischer Organisationen Aargau
AKS	Arbeitsgemeinschaft für kirchliche Schulung
ARBIF	Arbeitsstelle für Bildungsfragen
BIGA	Bundesamt für Industrie, Gewerbe und Arbeit
BWI	Betriebswirtschaftliches Institut
CEA	Confédération Européenne de l'Agriculture
DGB	Deutscher Gewerkschaftsbund
EAEE	Europäische Arbeitsgemeinschaft für evangelische Erwachsenenbildung
ERO	Europäische Regionalorganisationen (Unterorganisation des IBFG)
FEECA	Fédération Européenne pour l'Education Catholique des Adultes
GRETI	Groupe romand pour l'étude des techniques d'instruction
HWS	Heimatwerkschule
IBFG	Internationaler Bund freier Gewerkschaften
IFB	Institut für Betriebswirtschaft (Hochschule St. Gallen)
IMAKA	Institut für Management und Kaderausbildung
KAB	Katholische Arbeiter- und Angestelltenbewegung
KAGEB	Katholische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung der Schweiz und des Fürstentums Liechtenstein
KEA	Klubschul-Exekutiv-Ausschuss
KOST	Koordinationsstelle (Klubschulen)
MGB	Migros-Genossenschafts-Bund
PUG	Pressedienst für Unternehmungsführung im Gewerbe
SAB	Schweizerische Arbeitsgemeinschaft für Bergbauern
SABZ	Schweizerische Arbeiterbildungszentrale
SAJV	Schweizerische Arbeitsgemeinschaft der Jugendverbände
SAKES	Schweizerische Arbeitsgemeinschaft für Kader der Elternschulung
SEK	Schweizerischer Evangelischer Kirchenbund
SEV	Schweizerischer Eisenbahnerverband
SGB	Schweizerischer Gewerkschaftsbund

SGV	Schweizerischer Gewerbeverband
SIB	Schweizerisches Institut für höhere kaufmännische Bildung
SIU	Schweizerisches Institut für Unternehmerschulung im Gewerbe
SKF	Schweizerischer katholischer Frauenbund
SKVV	Schweizerischer katholischer Volksverein
SLV	Schweizerischer Landwirtschaftlicher Verein
SMUV	Schweizerischer Metall- und Uhrenarbeiterverband
SPS	Sozialdemokratische Partei der Schweiz
SSS	Schweizerisches Soziales Seminar
STAKA	Staatsbürgerlicher Verband katholischer Schweizerinnen
SVEB	Schweizerische Vereinigung für Erwachsenenbildung
SVFU	Schweizerischer Verband für Fernunterricht
UP	Université Populaire
VHS	Volkshochschule, Volkshochschulen
VSFS	Verband Schweizerischer Fernschulen
VSV	Verband Schweizerischer Volkshochschulen
ZBA	Zentrale für betriebliche Ausbildungsfragen
ZVSPS	Zentralverband Schweizerischer Privatschulen

Ich erkläre hiermit, dass ich diese Arbeit selbständig verfasst und keine andern als die angegebenen Quellen benutzt habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäss aus Quellen entnommen wurden, habe ich als solche kenntlich gemacht. Mir ist bekannt, dass andernfalls der Senat gemäss dem Gesetz über die Universität zum Entzug des auf Grund dieser Arbeit verliehenen Titels berechtigt ist.

Bern, 6. Mai 1977